

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS VIVÊNCIAS
COM A NATUREZA NO PÁTIO DA ESCOLA**

Bruna Medina Finger Arnholdt

Lajeado, dezembro de 2017

Bruna Medina Finger Arnholdt

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS VIVÊNCIAS COM A NATUREZA NO PÁTIO DA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ambiente e Desenvolvimento, da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Ambiente e Desenvolvimento.

Orientadora: Prof^a Dra. Jane M. Mazzarino

Lajeado, dezembro de 2017

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus colegas professores, especialmente aos que atuam na Educação Infantil. A eles, toda minha admiração e respeito.

Da mesma forma, dedico a todas as crianças do mundo. Gostaria que todas tivessem o acolhimento de um lar e as condições para um desenvolvimento digno e integral.

Dedico também aos meus pais, irmão e marido que me apoiaram durante todo processo de pesquisa me encorajando e motivando a seguir em frente. Sem o apoio e carinho de vocês nada disso teria acontecido.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Jane Márcia Mazzarino que com atenção, comprometimento e entrega guiou meus passos com excelência. Com toda certeza, é, para mim, exemplo de profissional e de pessoa.

Em especial, dedico este trabalho ao meu amigo de infância Gustavo Luís Rauber (*in memoriam*). Meu mais sincero agradecimento pela amizade sempre presente na minha vida e pelos frutos do teu trabalho com a música. Sei, que de onde estiver, está guiando e abençoando meus passos.

AGRADECIMENTOS

Neste momento tenho muito a agradecer. Durante a pesquisa, várias pessoas contribuíram para o desenvolvimento do projeto, e, a estas, toda minha gratidão. Todavia, seguem abaixo alguns agradecimentos em específico, sem ordem de importância. Em nome destes, sintam-se incluídos todos os que passaram por mim neste período.

Inicialmente agradeço a Deus. A fé é que me move a seguir em frente acreditando no bem e tendo esperança nas ações das pessoas.

Aos meus pais Pedro Henrique Finger e Angelita Maria Kalsing Finger que me deram a vida e me guiaram com amor e cumplicidade. A vocês meu muito obrigada pela constante motivação e aconchego nas horas em que precisei.

Ao meu marido Carlos Arnholdt, o homem que escolhi para dividir meus sonhos e construir minha família. A ti agradeço o companheirismo, a cumplicidade, a motivação, o carinho e o amor que dedicas a mim todos os dias.

A toda minha família, especialmente os tios, primos e avós. Vocês sempre me encorajaram me motivando a seguir em frente, entendendo minhas ausências e compartilhando minhas presenças. Amo vocês!

Agradeço, em especial, a minha prima Jussine Isaura Kalsing, pela parceria e horas dedicadas às leituras e correções. Sempre meu agradecimento mais puro!

Aos meus amigos, em especial meus padrinhos de casamento e compadres. O carinho, atenção, preocupação e amor de vocês comigo e com o Carlos foram a energia que precisei para desenvolver a pesquisa. Para sempre meu muito obrigada!

Aos meus colegas de trabalho pela preocupação em auxiliar na organização da minha rotina em função da pesquisa. Vocês foram e sempre serão lembrados pelo carinho comigo!

Às professoras participantes do desenvolvimento prático da pesquisa. Sem o empenho e dedicação de vocês, nada disso teria acontecido! Meu eterno muito obrigada.

Em especial à minha orientadora Prof^a Dr^a Jane Márcia Mazzarino pela honra de ter compartilhado com você este estudo. Muito obrigada pela atenção e dedicação comigo. Cada segundo orientado por ti me deixou ensinamentos para vida. Eterna gratidão!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento (PPGAD) da Universidade do Vale do Taquari-UNIVATES. Meu sincero agradecimento por compartilhar seus conhecimentos e contribuir na minha formação acadêmica e desenvolvimento da pesquisa.

Aos meus colegas do PPGAD. Obrigada pelo acolhimento amoroso e o respeito comigo durante o curso. Levarei vocês comigo para sempre.

Enfim, a todos que de alguma forma colaboraram para o desenvolvimento desta pesquisa.

*“Quando não houver saída, quando não houver mais solução.
Ainda há de haver saída, nenhuma ideia vale uma vida.
Quando não houver esperança, quando não restar nem ilusão,
ainda há de haver esperança, em cada um de nós, algo de uma criança.*

*Enquanto houver sol, enquanto houver sol, ainda haverá.
Enquanto houver sol, enquanto houver sol.*

*Quando não houver caminho, mesmo sem amor, sem direção.
A sós ninguém está sozinho, é caminhando que se faz o caminho.
Quando não houver desejo, quando não restar nem mesmo dor,
ainda há de haver desejo, em cada um de nós, aonde Deus colocou.*

*Enquanto houver sol, enquanto houver sol, ainda haverá.
Enquanto houver sol, enquanto houver sol”.*

Sérgio Britto

RESUMO

A educação vem revendo suas concepções teórico-práticas a fim de manter-se atualizada diante das transformações sociais. Especificamente, no campo da Educação Ambiental busca-se acompanhar esses processos de modo a ampliar seu espaço e tornar suas práticas mais contextualizadas nas realidades das escolas. Assim, a formação dos professores precisa acompanhar estas mudanças para qualificar os processos de ensino e de aprendizagem e manter a atualização das práticas. As crianças vêm convivendo cada vez mais com uma realidade urbana e tecnológica, distanciando-se, muitas vezes, das interações com a natureza. Neste sentido, a Educação Ambiental vem a contribuir para a aproximação do ser humano com a natureza retomando esse contato essencial. Na etapa de ensino da Educação Infantil as crianças passam muitas horas do dia na escola, explorando os pátios, espaços externos e ambientes naturais no próprio ambiente escolar, muitas vezes mais do que com as próprias famílias. Sendo assim, esta pesquisa propõe um programa de formação continuada para professores de Educação Infantil, na área da Educação Ambiental como meio para motivação e orientação da exploração dos pátios das escolas através do método do Aprendizado Sequencial e das vivências com a natureza. A abordagem da pesquisa é qualitativa. Exploram-se possibilidades de intervenções participantes. Problematisa-se de que forma a Educação Ambiental na Educação Infantil pode explorar os pátios das escolas constituindo-os em ambientes de aprendizagem e em que medida a formação continuada de professores de Educação Infantil nas vivências com a natureza propostas pelo método da Aprendizagem Sequencial possibilita isso. Assim, tem-se como objetivo investigar a potência das vivências com a natureza enquanto método de Educação Ambiental na Educação Infantil explorando os pátios das escolas como ambientes de aprendizagem. Foram organizadas três categorias para análise comparativa as quais contemplaram as potências da Educação Ambiental na Educação Infantil a partir dos seguintes aspectos: as vivências com a natureza através do Método do Aprendizado Sequencial; a formação continuada dos professores referente ao método em questão para a exploração do pátio das escolas e o pátio das escolas como ambiente de aprendizagem. Como resultados evidenciaram-se a potência do método do Aprendizado Sequencial e das vivências com a natureza em relação às práticas na e com a Educação Infantil, bem como a importância de formação continuada para os professores sentirem-se instigados e motivados a buscar conhecimentos para desacomodar suas propostas e as possibilidades diversificadas

de exploração dos pátios enquanto ambientes de aprendizagem em Educação Ambiental na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Infantil. Vivências com a natureza. Método do Aprendizado Sequencial. Pátio das escolas. Formação de Professores.

ABSTRACT

Education has been revising its theoretical-practical conceptions in order to keep abreast of social transformations. The field of Environmental Education specifically, seeks to follow these new processes in order to expand their space and make their practices more contextualized in the realities of schools. Thus, teacher training needs to follow these changes to qualify the teaching, learning processes and keep updating practices. Children are increasingly living with an urban and technological reality, often distancing themselves from interactions with nature. This way, the Environmental Education comes to contribute to the approximation of the human being with nature resuming this essential contact. At the early childhood education stage, children spend many hours a day at school, exploring courtyards, outdoor spaces and natural environments in their own school environment, often more than with their own families. Thus, this research proposes a continuing education program for teachers of Early Childhood Education in the area of Environmental Education as a way to motivate and guide the exploration of school yards through the method of Sequential Learning and experiences with nature. The research approach is qualitative. Possible interventions are explored. It is asked how Environmental Education in Early Childhood Education can explore the schools' courts by establishing them in learning environments and, what extent the continuing education of Early Childhood teachers in the experiences with nature proposed by the method of Sequential Learning makes it possible. Thus, the research's objective is to investigate the potency of experiences with nature as a method of Environmental Education in Early Childhood Education exploring the courtyards of schools as learning environments. Three categories for comparative analysis were organized, which included the powers of Environmental Education in Early Childhood Education from the following aspects: the experiences with nature through the Sequential Learning Method; the continuous training of teachers regarding the method in question for the operation of the schoolyard and the schoolyard as a learning environment. As results, the framework of the Sequential Learning method and the experiments with nature and the practice with Early Childhood Education, as well as the importance of continuous formation for the teachers to feel instigated and motivated to seek knowledge to disagree their proposals and the diversified possibilities of exploring the courtyards as learning environments in Environmental Education in Early Childhood Education.

Key words: Environmental education. Child education. Experiences with nature. Sequential Learning Method. Courtyard of schools. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Design do processo de pesquisa	22
Figura 2 - Grupos por faixa etária na Educação Infantil	84
Figura 3 - Estágios para desenvolver a percepção da natureza através do Aprendizado Sequencial.....	108
Figura 4 – Método do Aprendizado Sequencial: especificação da qualidade desenvolvida e vantagens de cada estágio do método	110

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Início da dinâmica: organizando nomes, anos de nascimento e acontecimentos importantes.....	143
Imagem 2 - Desenvolvimento da dinâmica: organização cronológica dos fatos históricos do desenvolvimento da Educação Ambiental em relação aos nomes, datas de nascimento e ano dos fatos importantes da vida das participantes	143
Imagem 3 - Finalização da sequência cronológica, leitura e discussão das informações e interpretações	143
Imagem 4 - Pátio da EMEI Amiguinhos do Jardim – Bairro Jardim do Cedro	144
Imagem 5 - Pátio da EMEI Cantinho Mágico – Bairro Santo Antônio.....	144
Imagem 6 - Pátio da EMEI Criança Alegre – Bairro Santo André	145
Imagem 7 - Pátio da EMEI Mundo Encantado – Bairro Morro 25.....	145
Imagem 8 - Pátio da EMEI Mundo Encantado – rampa na lateral da escola	146
Imagem 9 - Pátio da EMEI Pequeno Cidadão – Bairro Montanha	146
Imagem 10 - Pátio da EMEI Primeiros Passos – Bairro Centenário.....	147
Imagem 11 - Pátio da EMEI Primeiros Passos – queda do muro.....	147
Imagem 12 - Pátio da EMEI Recanto Infantil – Bairro Moinhos.....	148
Imagem 13 - Pátio da EMEI Recanto Infantil – horta desativada	148
Imagem 14 - Pátio da EMEI Sabor de Infância – Bairro Igrejinha	149
Imagem 15 - Pátio da EMEI Sabor de Infância – cisterna	149

Imagem 16 - Vivência noturna.....	159
Imagem 17 - Fotografias registradas pelas participantes durante a vivência na natureza	161
Imagem 18 - Participantes construindo os fotolivros	161
Imagem 19 - Roda de conversa, explicação da atividade	178
Imagem 20 - Criança provando leite	179
Imagem 21 - Criança provando cenoura	180
Imagem 22 - Cartaz de porta-relato da experiência	181
Imagem 23 - Roda de conversa-conversando sobre a proposta.....	181
Imagem 24 - Professora conversando com criança sobre o animal para imitação .	182
Imagem 25 - Imitação da galinha	182
Imagem 26 - Roda de conversa-observação da árvore	184
Imagem 27 - Construção da árvore/tronco	184
Imagem 28 - Construção da árvore/raiz	185
Imagem 29 - Construção da árvore/casca	185
Imagem 30 - Construção da árvore/folhas	186
Imagem 31 - Construção da árvore/raízes finas.....	186
Imagem 32 - Deslocamento para o pátio	189
Imagem 33 - Rodinha de exploração na floresta.....	190
Imagem 34 - Turma A explorando o ambiente no centro do círculo da Turma E	190
Imagem 35 - Trilha do conhecimento I	191
Imagem 36 - Trilha do conhecimento II	191
Imagem 37 - Trilha do conhecimento III	192
Imagem 38 - Trilha do conhecimento IV.....	192
Imagem 39 - Trilha do conhecimento V.....	193
Imagem 40 - Trilha do conhecimento VI.....	193
Imagem 41 - Cantando e dançando I	195
Imagem 42 - Cantando e dançando II	195

Imagem 43 - Crianças provando a bergamota	196
Imagem 44 - Criança encontra semente e entrega para professora	196
Imagem 45 - Cartaz de porta – registro da proposta.....	197
Imagem 46 - Deslocamento das turmas para o pátio.....	198
Imagem 47 - Distribuição das vendas	198
Imagem 48 - Turma E com olhos vendados e Turma A guiando a trilha.....	199
Imagem 49 - Turma E colocando as vendas na Turma A	200
Imagem 50 - Turma A com olhos vendados e Turma E guiando a trilha.....	200
Imagem 51 – Comparativo de imagens I.....	203
Imagem 52 – Comparativo de imagens II.....	203
Imagem 53 – Como o pátio era antes da retirada das árvores.....	204
Imagem 54 – Como o pátio ficou após a retirada das árvores.	204
Imagem 55 - Passeio pelo pátio I	206
Imagem 56 - Passeio pelo pátio II	206
Imagem 57 - Passeio pelo pátio III	207
Imagem 58 - Passeio pelo pátio IV.....	207
Imagem 59 - Crianças explorando a laranjeira.....	207
Imagem 60 - Crianças colando as folhas na árvore	208
Imagem 61 - Exploração da canção “As sementes” I.....	209
Imagem 62 - Exploração da canção “As sementes” II.....	209
Imagem 63 - Exploração da canção “As sementes” III.....	210
Imagem 64 - Exploração da canção “As sementes” IV	210
Imagem 65 - Coleta dos tesouros da natureza I.....	212
Imagem 66 - Coleta dos tesouros da natureza II.....	212
Imagem 67 - Coleta dos tesouros da natureza III.....	213
Imagem 68 - Coleta dos tesouros da natureza IV	213
Imagem 69 - Coleta dos tesouros da natureza V	213

Imagem 70 - Cantiga “A florzinha”; letra da canção e imagem registrando a coreografia	214
Imagem 71 - Crianças plantando a flor	215
Imagem 72 - Compartilhando as coletas I	216
Imagem 73 - Compartilhando as coletas II	216
Imagem 74 - Compartilhando as coletas III	216
Imagem 75 – Cartaz de compartilhamento das coletas	217
Imagem 76 - Criança cuidando da flor	217
Imagem 77 - Roda de conversa sobre a exploração com as lupas	219
Imagem 78 - Brincando com a lupa I	220
Imagem 79 - Brincando com a lupa II	220
Imagem 80 - Brincando com a lupa III	220
Imagem 81 - Brincando com a lupa IV	221
Imagem 82 - Brincando com a lupa V	221
Imagem 83 - Brincando com a lupa VI	221
Imagem 84 - Registro – Brincando com a lupa I	222
Imagem 85 - Registro – Brincando com a lupa II	222
Imagem 86 - Registro – Brincando com a lupa III	222
Imagem 87 - Roda de conversa – Brincando com a terra	224
Imagem 88 - Crianças abraçadas na árvore	224
Imagem 89 - Coleta de terra	225
Imagem 90 - Tinta de barro	225
Imagem 91 - Explorando a tinta de barro I	226
Imagem 92 - Explorando a tinta de barro II	226
Imagem 93 - Explorando a tinta de barro III	227
Imagem 94 - Explorando a tinta de barro IV	227
Imagem 95 - Explorando a tinta de barro V	228
Imagens 96 - Produções com a tinta de barro	228

Imagem 97 - Passeio pelos pátios para coleta.....	229
Imagem 98 - Compartilhando a coleta	230
Imagem 99 - Produção com as coletas I	230
Imagem 100 - Produção com as coletas II	231
Imagem 101 - Produção com as coletas III	231
Imagem 102 - Roda de conversa - “Descubra quem sou pelo meu som”	234
Imagem 103 - Distribuição das cartas	235
Imagem 104 - Crianças imitando a galinha	235
Imagem 105 - Roda de conversa – Microexcursão	237
Imagem 106 - Microexcursão I	237
Imagem 107 - Microexcursão II	238
Imagem 108 - Microexcursão III	238
Imagem 109 - Microexcursão IV	238
Imagem 110 - Microexcursão V	239
Imagem 111 - Microexcursão VI.....	239
Imagem 112 - Crianças explorando materiais para pintura	240
Imagem 113 - Registro da Microexcursão.....	240
Imagem 114 - Criança comendo a beterraba	241

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos do PRONEA (2014)	43
Quadro 2 - Linha do tempo da formação de professores – formas de conceituar o conhecimento e a formação dos professores	67
Quadro 3 - Fundamentos da Formação de Educadoras(es) Ambientais de acordo com o PROFEA (2006).....	70
Quadro 4 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, de acordo com a BNCC (2017)	85
Quadro 5 - Campos de experiência para a Educação Infantil, de acordo com a BNCC (2017)	87
Quadro 6 - Pesquisa por palavras-chave na Scientific Electronic Library Online (SCIELO).....	118
Quadro 7 - Pesquisa por palavras-chave na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)	119
Quadro 8 - Pesquisa por palavras-chave na Scientific Electronic Library Online (SCIELO).....	120
Quadro 9 - Resumo das propostas realizadas na primeira etapa do programa de formação continuada.	128
Quadro 10 - Cronograma das atividades da segunda etapa do programa de formação continuada	129
Quadro 11 - Expectativas em relação ao programa de formação em Educação Ambiental Infantil.....	134
Quadro 12 - Relatos das experiências com a natureza.....	137

Quadro 13 - Relatos das experiências com a Educação Ambiental na Educação Infantil na exploração dos pátios das escolas	141
Quadro 14 - Vivência noturna, sequência de propostas desenvolvidas	158
Quadro 15 - Vivência diurna: vivências na natureza, fotolivros, sequência das propostas desenvolvidas	160
Quadro 16 - Informações sobre as escolas participantes da segunda etapa do processo de formação.	175
Quadro 17 - Registro das falas das crianças-repetição da proposta.....	183
Quadro 18 - Fragmentos das falas das crianças sobre as árvores	187
Quadro 19 - Registro das falas da Turma E em relação à atividade “Trilha do Conhecimento”	194
Quadro 20 - Fragmentos das falas da Turma E sobre a prática da “Trilha Cega” ...	201

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Objetivos	22
1.2 Justificativa.....	23
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	28
2.1 A questão ambiental atual	28
2.2 Educação Ambiental	40
2.3 A Educação Ambiental Escolar	52
2.4 Educação Ambiental e a formação de professores de Educação Infantil....	61
2.5 O pátio escolar como espaço para Educação Ambiental infantil	89
3 MÉTODO.....	116
4 ANÁLISES	130
4.1 Preparando o terreno: a formação de professores em Educação Ambiental Infantil.....	130
4.1.1 Sobre as crianças.....	152
4.1.2 Sobre a escola	154
4.1.3 Sobre as vivências na natureza	156
4.2 Escolhendo as sementes: a segunda etapa do programa de formação	170
4.2.1 Escola Municipal de Educação Infantil Criança Alegre	171
4.2.2 Escola Municipal de Educação Infantil Amiguinhos do Jardim	171
4.2.3 Escola Municipal de Educação Infantil Mundo Encantado.....	172
4.2.4 Escola Municipal de Educação Infantil Recanto Infantil.....	173
4.2.5 Escola Municipal de Educação Infantil Pequeno Cidadão	174
4.2.6 Sobre as escolas envolvidas.....	175
4.3 As propostas das professoras participantes: o início do plantio e o desenvolvimento da plantação	176
4.3.1 Relato das práticas na EMEI Amiguinhos do Jardim	177
4.3.2 Relato das práticas na EMEI Recanto Infantil	188
4.3.3 Relato das práticas na EMEI Mundo Encantado.....	202
4.3.4 Relato das práticas na EMEI Criança Alegre	218
4.3.5 Relato das práticas na EMEI Pequeno Cidadão	233

4.4 Traçando relações entre as práticas das professoras participantes: colheitas potentes	242
4.4.1 A potência das vivências com a natureza na Educação Infantil: o Método do Aprendizado Sequencial	243
4.4.2 A potência da formação continuada para professores de Educação Infantil em Educação Ambiental com foco no Aprendizado Sequencial e na exploração dos pátios das escolas	251
4.4.3 A potência do pátio das escolas como ambiente de aprendizagem de Educação Ambiental na Educação Infantil por meio do método do Aprendizado Sequencial e das vivências com a natureza.....	261
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	267
REFERÊNCIAS.....	276
APÊNDICES	289
APÊNDICE A – Convite Secretaria Municipal de Educação de Lajeado/RS.....	290
APÊNDICE B – Convite Escolas Municipais de Educação Infantil de Lajeado/RS	291
APÊNDICE C - Carta de Anuência Institucional.....	292
APÊNDICE D - Autorização de uso de imagem	293

1 INTRODUÇÃO

Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2001, p. 30-31).

O ser humano vem construindo a sociedade atual com base fundamentalmente nos princípios do capitalismo, os quais consideram a natureza, quase sempre, como fonte de recursos para o alcance de seus objetivos. Além disso, a partir do momento em que o homem não se considerou mais parte do ambiente natural, e sim dominador do mesmo, distanciou-se do meio realizando suas ações, muitas vezes, sem preocupação com as consequências, causando, gradativamente, a degradação ambiental atual.

Nesta perspectiva, a Educação Ambiental surge como ação pedagógica para construir uma nova postura e consciência humana para com a natureza. Através das práticas educativas é possível questionar a realidade que se instaurou e buscar alternativas, tanto individuais quanto coletivas, para a melhoria das condições ambientais e das relações com a natureza.

A prática da Educação Ambiental está presente em leis, mas, mesmo assim, se tem um distanciamento entre o que a legislação estabelece e a realidade do ensino. Muitas escolas não realizam trabalhos com Educação Ambiental por considerar que não estão preparadas, outras realizam ações estereotipadas com o intuito de registrar que algo foi feito, e, há aquelas que nada fazem.

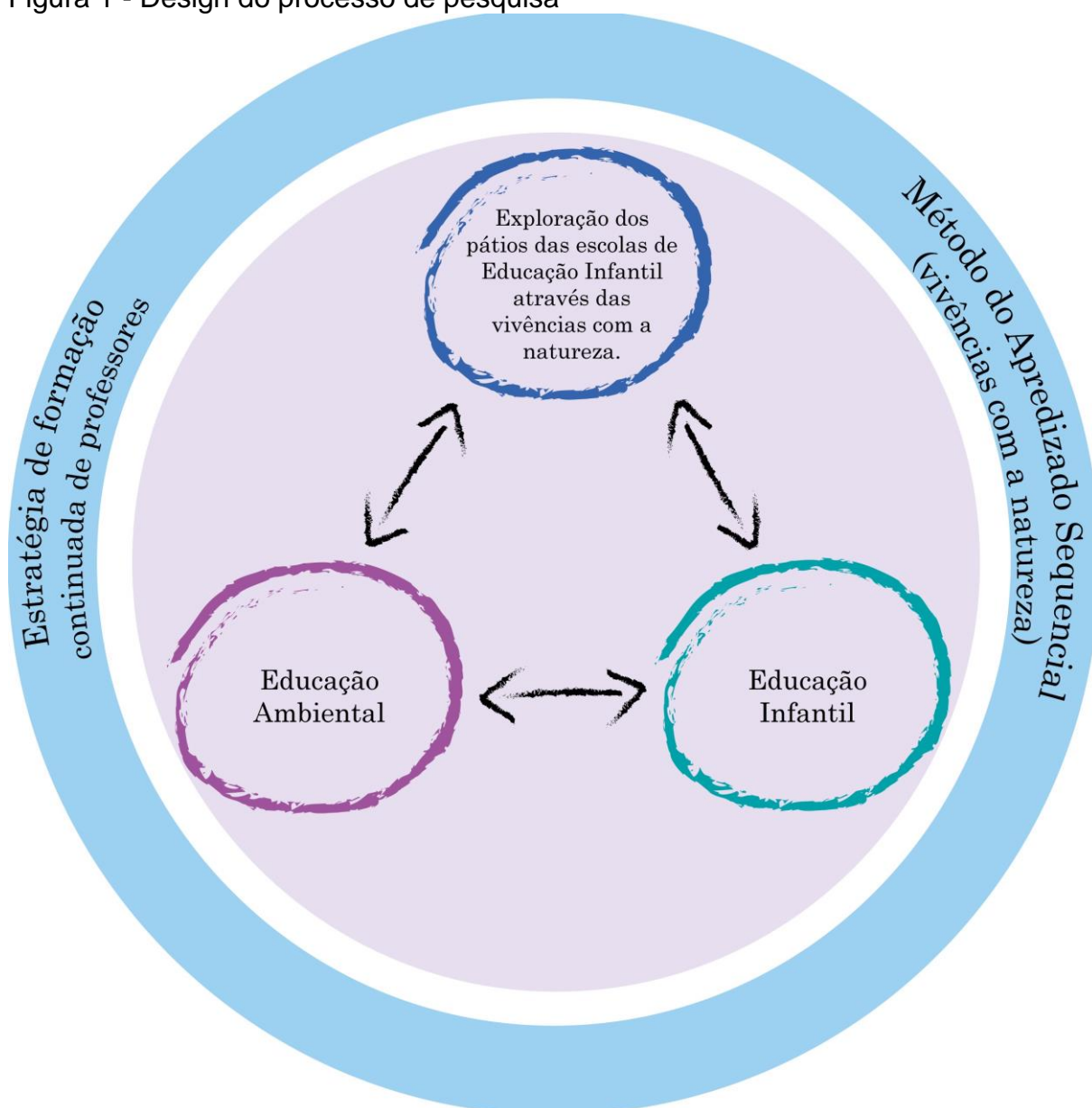
Nesse sentido, as práticas vivenciais oportunizam o contato com a natureza, caracterizando-se como possibilidades pedagógicas na Educação Infantil. No entanto, para o trabalho com a Educação Ambiental nas escolas, necessita-se que os professores estejam preparados para realizá-lo com qualidade e coerência, daí a importância de se pensar nos momentos de formação continuada destes.

Este estudo considera o contexto atual em que as crianças da Educação Infantil se encontram, bem como a realidade das práticas de Educação Ambiental escolar e as carências relacionadas à formação de professores. Ao mesmo tempo, busca fortalecer a relação humano e natureza desde a etapa da Educação Infantil, incentivando técnicas vivenciais de aprendizagem através do contato direto com a natureza, explorando as possibilidades que os pátios escolares oferecem.

Problematiza-se como a Educação Ambiental na Educação Infantil pode explorar os pátios das escolas constituindo-os em ambientes de aprendizagem e em que medida a formação continuada de professores de Educação Infantil nas vivências com a natureza propostas pelo método da Aprendizagem Sequencial possibilita isso?

O design do processo de pesquisa pode ser visualizado na Figura 1, na qual se apresentam as relações que a problemática da pesquisa vai se debruçar.

Figura 1 - Design do processo de pesquisa



Fonte: da pesquisa. Org.: Griebeler, D. (2017).

1.1 Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é investigar a potência das vivências com a natureza enquanto método de Educação Ambiental na Educação Infantil explorando os pátios das escolas como ambientes de aprendizagem.

Os objetivos específicos são:

- Analisar práticas e concepções de Educação Ambiental dos professores da Educação Infantil;
- Realizar processos de formação continuada em Educação Ambiental para professores de Educação Infantil, propondo a exploração dos pátios das escolas como ambientes de aprendizagem.
- Analisar apropriações do método do Aprendizado Sequencial entre os professores de Educação Infantil na exploração dos pátios das escolas.
- Contribuir com as práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil propondo possibilidades de intervenção e exploração dos pátios das escolas.

1.2 Justificativa

A proposta de estudo aqui descrita associa-se à linha de pesquisa Espaço e Problemas Socioambientais do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento (PPGAD) da Universidade do Vale do Taquari-UNIVATES, pois abrange situações de interação entre sujeito/sociedade e natureza, focando a escola enquanto organização social e nela o desenvolvimento de práticas de Educação Ambiental.

O convívio direto com a prática em sala de aula como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Séries Iniciais) me permite, seja enquanto pesquisadora ou como professora, o acompanhamento de diferentes realidades e posturas pedagógicas, tanto das instituições escolares quanto dos professores. O que constato, de modo geral, é um conformismo e uma postura de acomodação por parte dos professores frente às possibilidades de inovação e intervenção.

Esta conduta geral dos professores, bem como a falta de adaptação e de exploração dos pátios como ambiente de aprendizagem em Educação Ambiental, vem me motivando a buscar alternativas para os trabalhos de cunho pedagógico nesse contexto, especialmente aqueles voltados à Educação Infantil.

Atuo há doze anos como professora de Educação Infantil e já tive experiências com todas as turmas dessa etapa de ensino, tanto na esfera privada quanto pública, construindo uma bagagem de vivências prática, rica e diversa. Além disso, a formação universitária em Pedagogia e as duas especializações na área da educação (Ludopedagogia e Gestão Escolar-Orientação Educacional) auxiliaram na construção da minha visão crítica sobre a Educação Infantil, bem como fundamentam minha prática e a constante busca pelo que me inquieta enquanto profissional. Sendo assim, tendo em vista o foco desta pesquisa, considero relevante colocar meu ponto de vista enquanto pesquisadora e profissional.

Em relação à Educação Infantil, venho acompanhando de perto a realidade dessa etapa do ensino. Tenho claro na minha prática a constante associação que muitos profissionais e famílias têm sobre esta fase abranger e atender apenas o assistencialismo e o cuidar. Não defendo que os professores não têm de se preocupar e se envolver com as questões rotineiras que englobam alimentação, higiene, sono, etc., mas, sim, que essas práticas estão imbricadas na rotina, ocorrem naturalmente e não são o foco único das aprendizagens em Educação Infantil.

Acredito que essa frequente associação ainda ocorra devido à postura de muitos professores que, acomodados em suas funções, exercem apenas o que convém à rotina da turma que são responsáveis, não atentando ao mundo de curiosidades e explorações no qual as crianças dessa faixa etária se encontram. Quando os professores mostram-se abertos para o desenvolvimento global das crianças, automaticamente as famílias percebem que a Educação Infantil é muito mais do que o “cuidar”.

Percebo que as experiências de vida dos professores, sejam pessoais, profissionais ou acadêmicas, refletem em suas práticas. A formação acadêmica de muitas instituições de Ensino Superior tem o foco no resultado final do processo de aprendizagem, não valorizando os passos para alcançá-lo. Dessa forma, o professor, por conta própria e inserido em um ambiente que o leva a continuar assim, perpetua uma postura de acomodação ao invés de assumir uma perspectiva inventiva.

A Educação Infantil é a etapa inicial de aprendizagem. É o momento em que as crianças mostram-se mais abertas, curiosas, expressivas e espontâneas, sendo possível oferecer inúmeras situações de aprendizagem. Para isso, o professor é desafiado a envolver-se emocionalmente com a realidade em que atua, conhecer seus alunos e engajar-se na proposta de desenvolvimento de cada um. Assim, ocorre a construção de vínculo entre o professor, a criança e sua família, refletindo positivamente no processo de aprendizagem.

Portanto, são necessários programas e projetos de formação continuada para os professores de Educação Infantil. É através da constante reflexão e crítica da prática que se faz possível desconstruir a ação repetitiva, desconexa e descontextualizada que se vê na Educação Infantil.

As ações de formação continuada precisam estimular o caráter pesquisador e investigativo do professor, o qual pode ter ficado para trás durante a graduação ou com o passar dos anos. Quando desacomodados e apropriando-se de perspectivas que valorizam o ser criança, os docentes podem rever seu processo de planejamento-execução-avaliação.

Percebo que muitos professores não buscam por formação continuada ou as desvalorizam pelo fato de terem participado de momentos extremamente teóricos, descontextualizados, cuja presença era obrigatória (organizado pela rede em que atuam), ou então, participam das atividades para garantir as promoções da carreira.

Acredito que um programa de formação continuada deva considerar a história de vida do profissional, suas vivências e experiências, de modo a gerar uma reflexão crítica e inovadora. Assim é possível a construção do engajamento e do comprometimento com a transformação da realidade.

Assim, o contexto social incide tanto sobre elementos de formação de professores quanto na vida e na educação das crianças, como a forte influência da mídia e da tecnologia. As possibilidades tecnológicas e a rotina das famílias (jornada de trabalho, questões financeiras, realidade urbana) acabaram afastando as crianças do contato com o meio ambiente.

Atualmente, a maioria das crianças passa boa parte do seu dia na escola, a qual cabe priorizar o reencontro da infância com a natureza. Assim, a exploração do espaço escolar como ferramenta de Educação Ambiental torna-se estratégico pelo fato de que o pátio das escolas vem a ser o ambiente externo mais próximo do contato com a natureza que muitas crianças de Educação Infantil tem durante esta etapa do ensino.

Todas as escolas, independente de sua estrutura física, possuem um ambiente externo de uso coletivo. É importante destacar que a escolha pelo termo “pátio” para designar estes ambientes partiu do seu uso comum e regionalizado nos ambientes de trabalhos pelos quais a pesquisadora conviveu. Neste sentido, a palavra “pátio” é sinônimo das expressões “ambientes externos”, “espaços externos”, “estrutura externa”, entre outros termos utilizados no decorrer desta pesquisa, e, por vezes, citados por diferentes autores.

As práticas de Educação Ambiental podem ser adaptadas para serem realizadas nos pátios das escolas. Da mesma forma, os professores, com boa vontade, conseguem apropriar-se de situações e propostas voltadas à essa área, possibilitando a execução das mesmas no ambiente escolar.

Partindo desse ponto de vista, e, considerando que as crianças da Educação Infantil aprendem e se desenvolvem através do convívio, da exploração, do contato e da troca, ou seja, experienciando e vivenciando as situações é que se sugere, nesta pesquisa, a metodologia do Aprendizado Sequencial (elaborado por Joseph Cornell) como proposta de formação e intervenção. A ideia principal é instigar os professores, através de um programa de formação continuada, a explorar os pátios das escolas como práticas de Educação Ambiental na Educação Infantil através de experiências estéticas de contato com o meio ambiente.

Pressupõe-se, a partir dos autores lidos, que as experiências de contato direto com a natureza auxiliam na construção do sentimento de pertencimento ao meio ambiente, desconstruindo a visão de que o ser humano se sobrepõe e domina os demais seres vivos do planeta. Proporcionar essas experiências na primeira infância reflete-se em memórias sensíveis, que auxiliam na construção de uma

personalidade voltada à preservação, cooperação, comprometimento, consciência de si e do espaço em que convive (pessoas e meio ambiente).

Para uma educação sensível faz-se necessária uma parada para revisão das práticas e propostas metodológicas de ensino. Olhar-se e perceber que, muitas vezes, nossas práticas pedagógicas podem estar carentes de experiência e intenção. Mudar isso é uma forma de contribuir para um mundo melhor.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico organizado para esta pesquisa está dividido em cinco temas que se complementam e embasam a proposta. O primeiro trata da questão ambiental atual, o segundo sobre a Educação Ambiental e o terceiro sobre Educação Ambiental escolar. Já o quarto capítulo se refere à formação de professores e a Educação Ambiental na Educação Infantil e o último trata do pátio escolar como espaço para aprendizagens de Educação Ambiental na Educação Infantil.

2.1 A questão ambiental atual

“Para que as pessoas possam encontrar um sentido mais profundo para suas vidas e poder realmente desfrutar, compartilhar e desejar a conservação do mundo natural como algo indissociável de sua própria essência, é preciso se preparar, reaprender. É como entrar em contato com um novo idioma. É criar as bases para o início de uma nova relação, em que a razão sucede o sentimento” (MENDONÇA, 2015, p.1).

Transformação. Essa é uma boa palavra para se começar a discorrer sobre a questão ambiental atual. Tudo está em constante transformação e contempla humano e natureza.

O Planeta Terra vive um período de intensas transformações técnico científicas, em contrapartida das quais engendram-se fenômenos de desequilíbrios ecológicos que, se não forem remediados, no limite, ameaçam a vida em sua superfície. Paralelamente a tais perturbações, os modos de vida humanos individuais e coletivos evoluem no sentido de uma progressiva deterioração. As redes de parentesco tendem a se reduzir ao mínimo, a vida doméstica vem sendo gangrenada pelo consumo da mídia, a vida conjugal e familiar se encontra frequentemente “ossificada” por uma espécie de padronização dos comportamentos, as relações de vizinhança estão geralmente reduzidas a sua mais pobre expressão (GUATTARI, 2012, p.7-8).

O que se vê atualmente é um constante paradoxo: de um lado os avanços tecnológicos e científicos pensados para minimizar os impactos sócio ambientais e, do outro, a incapacidade de se fazer uso e apropriação dos mesmos para colocá-los realmente em prática no dia a dia (GUATTARI, 2012). Ou seja, vive-se em uma sociedade que foi distanciando o ser humano do contato amoroso com a natureza e que vem buscando solucionar as consequências de suas ações através da tecnologia e da ciência.

Ao que tudo indica, somente os seres humanos têm a consciência do mundo em que vivem e, assim, podem transformá-lo. E, para Mendonça (2012), somente os humanos têm a percepção consciente da vida que pulsa em seus corpos, além da capacidade de perceber forças sutis que influenciam seus pensamentos, desejos e ações. Portanto, os seres humanos, são parcialmente conscientes da sua condição e de suas atitudes.

As consequências desses nossos hábitos recaem sobre nós mesmos, seja diretamente na saúde e no bem-estar psicológico, seja nas questões éticas que devemos enfrentar em nossa própria cultura, em relação a outras culturas e aos demais seres vivos que habitam este mesmo planeta (MENDONÇA, 2012, p.142).

Nesse contexto, faz-se necessária uma reflexão sobre a realidade, bem como do caminho trilhado pela humanidade, pois “devemos refletir sobre aquilo que, na essência, nos une: nossa busca sincera e profunda de ligação e religação com toda a vida na Terra” (TRAJBEL, *in* CORNELL 2008a, p. 8). Para Guattari (2012),

Não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais. Essa revolução deverá concernir, portanto, não só as relações de forças visíveis em grande escala, mas também aos domínios moleculares de sensibilidade, inteligência e desejo (GUATTARI, 2012, p.9).

Se no início da existência humana no planeta necessitava-se apenas de poucos recursos para sobreviver (como moradia e alimentação), hoje se consome muito mais. Tem-se a ideia de que é preciso inúmeras coisas para a sobrevivência, uma vez que “as necessidades foram sendo multiplicadas artificialmente sem que fossem avaliadas as possibilidades que o meio teria para provê-las” (PITANO; NOAL, 2009, p. 290). Assim, deixam-se marcas no mundo que são cada vez maiores e, eventualmente, podem ser catastróficas devido à lógica capitalista voltada para a produção e lucro contínuos por meio da exploração da natureza em prol do ser humano. Para Chaves e Farias (2005):

A problemática ambiental transformou-se num dos mais sérios desafios que a humanidade tem de enfrentar a curto prazo. A consciência ecológica não nasce no vazio. Ela emerge, antes de tudo, de uma realidade: a poluição, a fome, as desigualdades sociais, a interferência do sistema econômico no sistema ecológico, a deterioração da qualidade de vida, a degradação do meio ambiente, a ocupação desordenada do espaço ambiental (CHAVES; FARIAS, 2005, p. 64).

Para Grün (2012), uma das principais causas da degradação ambiental é a ética antropocentrista. Os seres humanos colocaram-se como centro de todas as ações e reações que ocorrem no mundo, enxergando e fazendo uso da natureza e seus recursos como ferramentas a serviço de suas necessidades. “No sistema de valores formado em consonância com essa ética, o homem é o centro de todas as coisas. Tudo o mais no mundo existe unicamente em função dele” (GRÜN, 2012, p. 23).

Para aprofundar a reflexão sobre a questão ambiental, faz-se necessário esclarecer os conceitos para ecologia, meio ambiente e natureza, cujos contextos e assuntos relacionados serão abordados, entendidos e defendidos no decorrer do trabalho. Concordamos com Mendonça (2012) ao conceituar natureza como tudo aquilo que não passou pela mão do homem, ou seja, tudo que é “natural”, que não foi nem construído e nem transformado. A autora cita também que o meio ambiente

está sempre relacionado ao concreto, à prevalência da ação humana, enquanto que a natureza “traz a sensação de liberdade, de originalidade, de origem, de diversos planos de existência, de coisas sólidas e outras fluidas, de predominância e de alternância, da fluidez e do invisível” (MENDONÇA, 2012, p. 105).

Para Mendonça (2012), o meio ambiente é a parte criada pelo homem, na qual ele vive e convive. Já a natureza é “onde a vida se mostra em plenitude as suas mais variadas expressões. O que é da natureza não pode ser criado pelo homem. Pode – é claro – ser alterado e modificado pelo homem” (MENDONÇA, 2012, p. 34). O meio ambiente é, para a autora, o resultado das escolhas e ações conscientes dos homens.

Meio ambiente é uma palavra que surgiu recentemente para destacar o ambiente que nos circunda no momento em que as modificações desse entorno começaram a trazer consequências negativas ou muito diferentes das que se havia desejado. Já a palavra “natureza” é mais antiga, e podemos encontrar referências a ela desde os primeiros registros escritos da história da humanidade. O meio ambiente é, sempre e em última instância, a natureza transformada de acordo com o talento, a história e o temperamento humanos. Meio ambiente é moderno, a natureza é eterna. A natureza é viva, mas o meio ambiente nem sempre está vivo. Há uma transformação do que é vivo em algo que não é vivo, mas que tem uma vida útil, ou seja, um outro tipo de vida, um outro significado para os seres humanos. O meio ambiente envolve os aspectos da natureza transformados pelos seres humanos de forma a moldá-la de acordo com aquilo que consideram mais adequado para si. A natureza corresponde à matriz a partir da qual se desenrola o fio da história de cada cultura, é o solo onde deixamos nossas pegadas (MENDONÇA, 2012, p. 103 – 104).

Em relação ao termo ecologia, Guattari (2012) afirma que existem três tipos: a do meio-ambiente, a das relações sociais e a da subjetividade humana. A articulação ético-política entre estas três ecologias existentes ele denomina ecosofia. Por meio dele se poderá esclarecer e compreender as questões que envolvem o comportamento e as relações humanas para com os outros e para com a natureza. O autor classifica a ecosofia em duas vertentes, a social e a mental.

A ecosofia social consistirá, portanto, em desenvolver práticas específicas que tendam a modificar e a reinventar maneiras de ser no seio do casal, da família, do contexto urbano, do trabalho etc. Certamente seria inconcebível pretender retornar a fórmulas anteriores, correspondentes a períodos nos quais, ao mesmo tempo, a densidade demográfica era mais fraca e a densidade das relações sociais mais forte que hoje. A questão será literalmente reconstruir o conjunto das modalidades do ser-em-grupo. E não somente pelas intervenções “comunicacionais”, mas também por mutações existenciais que dizem respeito à essência da subjetividade. Nesse domínio,

não nos ateríamos às recomendações gerais, mas faríamos funcionar práticas efetivas de experimentação tanto nos níveis microssociais quanto em escalas institucionais maiores [...] A ecosofia mental, por sua vez, será levada a reinventar a relação do sujeito com o corpo, com o fantasma, com o tempo que passa, com os 'mistérios' da vida e da morte. Ela será levada a procurar antídotos para a uniformização midiática e telemática, o conformismo das modas, as manipulações da opinião pela publicidade, pelas sondagens etc. Sua maneira de operar se aproximará mais daquela do artista dos que dos profissionais "psi", sempre assombrados por um ideal caduco de cientificidade (GUATTARI, 2012, p.16).

No que diz respeito às relações sociais, Guattari (2012) pontua que é necessário reconstruir as relações humanas sem perder o entendimento de que o poder do capitalismo influenciou e se infiltrou social, econômica e culturalmente em nosso planeta. Já em relação à subjetividade humana, a ecologia mental atua no sentido de minimizar as diferenças entre as pessoas, sejam elas de cor, tipo físico, cultura, gostos, costumes, tendo em vista que não há hierarquia entre os humanos, nem modelos, nem padrões. Cada um vive e convive para o bem maior, para a preservação do planeta.

Sobre o meio ambiente, o autor destaca que a ecologia ambiental prevê que tudo é possível e acontece naturalmente: desde as maiores catástrofes até a reorganização humana para a preservação do meio ambiente, uma vez que "cada vez mais, os desequilíbrios naturais dependerão das intervenções humanas" (GUATTARI, 2012, p. 52).

Para o autor, não é possível dissociar as condições do meio ambiente à existência humana. Ele afirma que o ser humano precisa construir e aplicar um pensamento sensível, que considere a essência de cada um respeitando e preservando tanto a vida humana quanto o meio ambiente.

A Ecosofia não considera a dimensão do meio ambiente como sinônimo de natureza coloca em igualdade a qualidade das relações sociais, bem como a qualidade da subjetividade humana, construídas a partir das relações do ser humano consigo mesmo, dos seres entre si, com o ambiente planetário (GUATTARI, 2012, p. 32).

É ponto pacífico entre os autores que no decorrer dos tempos, o ser humano foi atribuindo à natureza uma relação de sujeito-objeto, na qual o sujeito-humano faz uso do objeto-natureza em uma relação de poder e não de parceria, transformando-

a em um bem econômico e financeiro (MENDONÇA, 2012). Gonçalves (1989) atribui esta separação entre homem e natureza à extrema fragmentação do conhecimento que ocorreu no final do século XIX. Os estudos desenvolvidos pelos diversos pensadores da época foram desenhando a incompatibilidade entre “o mundo mecânico da física e o mundo orgânico da biologia” (GONÇALVES, 1989, p.100).

Desta forma, o ser humano foi deixando de se considerar parte integrante da natureza passando a construir uma relação de poder sobre e para com a mesma, uma relação antropocêntrica em que a natureza está a seu dispor.

Na sequência temporal da vida sobre a Terra, houve um momento [...] em que a cisão se deu: a Natureza – conjunto de todas as vidas harmonizadas sistematicamente com a matéria mineral do planeta e sua dinâmica – se desmembrou à vista dos humanos em duas vertentes, e o ser humano se autoelegeu o centro da vida. Estabeleceu-se o antropocentrismo, e uma ética separatista se criou: existimos como espécie em meio a um conjunto de outras inumeráveis espécies que interagem com matérias e fenômenos geográficos que nos cercam, e cuja finalidade passou a ser servir-nos. Assim se constituiu como categoria o que chamamos hoje de meio ambiente. (SANTOS, *in* MENDONÇA, 2012, p. 11).

Para Santos, no prefácio da obra de Mendonça (2012), a separação humano-natureza ocorreu em três estágios. Primeiramente vivia-se a condição de integrantes do mundo natural, em uma posição igualitária aos demais seres vivos. Depois, passou-se à condição de hóspedes, como visitantes do ambiente, sem responsabilidade para com o mesmo. Por fim, abusadamente, os seres humanos colocaram-se como proprietários da natureza, caracterizando os seres vivos como recursos, e, “recursos são servos, nunca parceiros” (SANTOS, *in* MENDONÇA, 2012, p. 12).

Gonçalves (1989) trata dessa relação natureza como objeto e homem como sujeito analisando que a palavra sujeito também pode conotar significado de submissão. O autor afirma que o ser humano possui uma visão tão antropocêntrica da relação com a natureza que não percebe, que dependendo da interpretação, o sujeito também pode estar submetido a algum tipo de regra ou exploração.

Eis aí o paradoxo do humanismo moderno: sua imperiosa necessidade de afirmar uma visão de mundo antropocêntrica, onde o homem é o rei de tudo, o faz esquecer o outro significado do termo “sujeito” – o sujeito pode ser o que age ou o que se submete, a ação ante a sua contrapartida na submissão (GONÇALVES, 1989, p. 26-27).

Como consequência do paradigma antropocêntrico, a degradação ambiental vem aumentando na medida em que o alcance dos objetivos humanos colocam-se em sobreposição à harmonia ambiental. A Carta da Terra (2000) traz que:

Os padrões dominantes de produção e consumo estão causando devastação ambiental, redução dos recursos e uma massiva extinção de espécies. Comunidades estão sendo arruinadas. Os benefícios do desenvolvimento não estão sendo divididos equitativamente e o fosso entre ricos e pobres está aumentando. A injustiça, a pobreza, a ignorância e os conflitos violentos têm aumentado e são causa de grande sofrimento. O crescimento sem precedentes da população humana tem sobrecarregado os sistemas ecológico e social. As bases da segurança global estão ameaçadas. Essas tendências são perigosas, mas não inevitáveis (CARTA DA TERRA, 2000, p. 1).

A sociedade capitalista instaurou e institucionalizou, segundo Leff (2012, p. 95) “uma racionalidade *antinatural* que inflige seus custos na natureza e incrementa a produção de entropia, induzindo à degradação dos ecossistemas e do ambiente”. Atualmente, quase tudo que existe na natureza é considerado como recurso ou processo que facilita e permite a continuação do sistema capitalista. Ou seja, os custos ecológicos que a estrutura capitalista gera não são considerados efetivamente como custos, mas sim como investimentos em benefício da manutenção do sistema. Para Tristão (2013):

O que observamos hoje em impactos ambientais do processo de globalização hegemônica, que muitos interpretam como uma expressão do irracionalismo, pode ser considerado, em nosso entendimento, a mais profunda expressão do racionalismo, que encara a natureza como fonte de exploração e leva aos limites a supremacia da razão científica moderna. Essa racionalidade fechada é insensível à fragilidade do equilíbrio ecossistêmico – que é imprescindível à sustentabilidade ecológica do planeta Terra –, aos problemas socioambientais globais provenientes de uma intervenção incongruente com o meio ambiente, como é o caso dos efeitos produzidos pela emissão de gases de efeito estufa, consequência das alterações climáticas a que estamos assistindo, já confirmada pelo expertise (TRISTÃO, 2013, p. 850-851).

Os seres humanos entendem que os “recursos naturais” estão à sua disposição de forma direta (como através da extração) e indireta (como na

apreciação das paisagens), escreve Mendonça (2012). Dessa forma, “os sentidos de pertinência, de respeito, de interdependência, de complementaridade, de diversidade não são valorizados e muitas vezes considerados “fora da realidade”” (MENDONÇA, 2012, p. 141).

Atualmente, tanto as definições de meio ambiente como de natureza caminham para a noção de “recurso natural”, algo que tem uma utilização, o que confirma um dos fortes traços culturais do mundo de hoje, caracterizado pelo utilitarismo de tudo e pela não distinção entre o que é vivo e o que não é (MENDONÇA, 2012, p. 104).

Desta forma, objetivos econômicos, individuais ou de pequenos grupos, sobrepõem-se à percepção das consequências de exploração contínua dos recursos naturais para toda a humanidade. Para Mendonça e Neiman (2003),

Uma das coisas mais óbvias, e ao mesmo tempo mais em falta, hoje em dia, é a percepção de que todos nós, seres humanos, somos antes de tudo habitantes de um mesmo planeta. Seres humanos, até a prova em contrário, só existem nesta Terra. Essa percepção, ainda que simples, é essencial para o processo de construção individual do que chamamos de cidadania (MENDONÇA; NEIMAN, 2003, p. 80 - 81).

Essa falta de percepção da interdependência entre humanos e natureza, “embora deixando alguns indignados, é aceita na maior parte de nossas atividades. Nossa relação com a natureza é caracterizada por uma percepção dos elementos em separado, o que inclui nos vemos separado dela” (MENDONÇA, 2012, p. 140-141). A atitude de aceitação da postura separatista entre humano-natureza faz com que seja esquecida a responsabilidade de que “cada paisagem da Terra é o reflexo de nossa atuação sobre ela” (MENDONÇA, 2012, p. 142).

É evidente, portanto, que a história humana não está separada da natureza, e nem colocada em patamares distintos, já que humanos e não humanos são partes iguais dos e nos ecossistemas. “Não esqueçamos de que o ser humano é e sempre será parte da natureza, considerando-a como fonte, existência primeira de tudo o que há no mundo” (PITANO; NOAL, 2009, p. 290). Um exemplo claro disso é a relação entre um agricultor, produtor de alimentos, e a terra.

Quando o agricultor cria condições para as plantas crescerem, ao mesmo tempo, elas dão condições para o agricultor se desenvolver. Assim, é perceptível

que todos os seres criam condições mútuas para ambos sobreviverem e se desenvolverem. Ou seja, a divisão ou separação entre a sociedade e a natureza não existe. Ações, histórias e práticas se entrelaçam no decorrer do tempo. Essas interações são tecidas mutuamente e não criadas por ou para o homem (INGOLD, 2015).

O trabalho do agricultor nos campos, por exemplo, cria condições favoráveis para o crescimento das plantas cultivadas, e o pastor faz o mesmo pelos animais domésticos. [...] Sabe-se que a vida social humana não é dividida em um plano separado do resto da natureza, mas faz parte do que está acontecendo em todo o mundo orgânico. É o processo no qual seres vivos de todos os tipos, naquilo que fazem, constituem as condições da existência uns dos outros, tanto para si próprios quanto para as gerações subsequentes (INGOLD, 2015, p. 32).

Temos que assumir que nossas ações no mundo não são neutras, elas deixam marcas uma vez que “a história da aventura humana neste planeta resulta daquilo que fazemos. Pois não apenas fazemos a história. Somos ela própria” (BARCELOS, 2012, p. 17). Para Mejia (2004), além da exploração da natureza como recurso para o alcance de objetivos, o meio ambiente é apropriado como território e cada agente o utiliza da maneira que lhe convém.

Dentro da lógica de uso do espaço, um elemento em torno do qual se constrói um território é o meio ambiente que [...] corresponde ao cenário da natureza com o qual convivem os atores sociais e como tal, constituem-se num bem coletivo. Porém, os critérios de valor do meio ambiente não são unânimes entre os atores sociais, [...] estes lhe atribuem valores específicos e a partir deles configuram regras e fronteiras para as práticas desenvolvidas no habitat da localidade (MEJIA, 2004, p. 2).

A relação entre homem e terra (natureza) também é motivadora e de parceria. Para Brandão (1999, p. 64), “há um prazer fecundante que torna parceiros de uma relação amorosa o lavrador e a terra”. A questão que vem se desenhando é que o humano quebra a harmonia com a terra através da exploração sem medida, impedindo ou desmerecendo o sentimento de prazer que a relação venha a produzir.

[...] um afeto que na prática transformava o trabalho do lavrador em uma mescla entre ele e o deleite. Arar a terra limpa, “nua”; ver saírem dos grãos as mudas de milho, de feijão; espreitar no céu os sinais da chuva e alegrar-se de vê-la quando regrada, “em boa hora”; estabelecer a ordem da lavoura em cada “limpa” e, como um ser de extremo poder, separar com ela “o bem do mal”; realizar na colheita, para si mesmo, para os da família, para os “outros”, o instante entre o milagre e o esforço bruto de uma antítese quase perfeita dos tempos entre a sementeira e ela (BRANDÃO, 1999, p. 66).

Brandão (1999) percebe que o afeto, o apego sentimental à terra, está diminuindo ou até mesmo desaparecendo com o avanço da modernização tecnológica. A tecnologia vem intensificando a ideia de que o meio ambiente está para servir aos objetivos da sociedade ao invés de se buscar manter o equilíbrio e a harmonia entre homem e natureza. O prazer do relacionamento com a terra vem sendo substituído “por um sistema de valores regido por uma lógica que retira da natureza para o mercado e das trocas entre os homens e seus seres para os homens e as suas coisas” (BRANDÃO, 1999, p. 66).

No entanto, Ingold (2015), salienta que nós não apenas vivemos no planeta. Nós o habitamos, estabelecemos um caminho através do mundo, vivemos historicamente, e, por sermos pertencentes, criadores e criaturas do Planeta, temos que buscar manter o equilíbrio com ele, buscando a essência do que significa habitar.

Trata-se, literalmente, de iniciar um movimento ao longo de um caminho de vida. O percebedor-produtor é, portanto, um caminhante, e o modo de produção é ele mesmo uma trilha traçada ou um caminho seguido. Ao longo desses caminhos, vidas são vividas, habilidades desenvolvidas, observações feitas e entendimentos crescem. [...] a caminhada é o modo fundamental como os seres vivos habitam a Terra (INGOLD, 2015, p. 38).

Leff (2012), ao tratar a questão do sentimento a um determinado ambiente natural, afirma que as coisas do mundo tem uma existência em si. Ou seja, um ambiente natural terá significados para uma pessoa ou grupo de pessoas de acordo com o que viveram e sentem em e sobre determinados locais.

A Terra, as coisas do mundo, podemos concordar, têm uma existência em si, em seu ôntico ser enquanto ser. Mas só vêm a mim, só se mostram e se manifestam para mim, chegam a ser parte de minha existência, através da palavra que as nomeia e as significa, que lhes confere ser e seu sentido (LEFF, 2012 p. 126).

Mas como construir uma relação sensível com o ambiente se nossa sociedade, de acordo com Leff (2012), está organizada a partir da racionalidade econômica da qual decorre a crise ambiental? Para o autor, a crise ambiental é uma crise de conhecimento, decorrente “da dissociação entre o ser e o ente à lógica autocentrada da ciência e ao processo de racionalização da modernidade guiada

pelos imperativos da racionalidade econômica e instrumental” (2012, p. 77-78). Duarte Jr (2010) concorda com Leff quando afirma que a modernidade preteriu

[...] quase todo o saber corporal em função do conhecimento simbólico, racional e abstrato produzido pela nossa inteligência, num modo inteiramente apartado daquilo revelado pelos sentimentos humanos em sua plena acepção. Coisa que não ocorre nas sociedades ditas “primitivas”, nas quais o saber sensível mantém ainda o seu lugar (DUARTE JR, 2010, p. 126).

A medida em que a sociedade evoluiu, se afastou e deixou para trás o contato com o meio natural, o que decorre também do desenvolvimento tecnológico baseado no modelo capitalista. Para Mendonça (2012), a relação com a natureza, com o passar do tempo, foi se caracterizando pela perda da reverência à mesma. Passamos a entender que é a natureza quem deve seguir leis, submetendo-se às vontades dos seres humanos.

A crise seria, assim, consequência da cultura do distanciamento do ser consigo, ou seja, da ausência da ação para com, primeiramente, nosso corpo, depois com o meio ambiente próximo e, então, com o planeta como um todo. Para Guimarães et al. (2010):

A maneira como cada um de nós se relaciona com o ambiente é fortemente constituída pela cultura em que estamos inseridos [...], assim, como educamos e somos educados, nossas atitudes políticas e formas de agir com relação ao ambiente estão intimamente relacionados à cultura (GUIMARÃES et al., 2010, p. 80).

Para Duarte Jr (1991), as modernas sociedades industriais fundaram-se sobre uma cisão básica da personalidade humana, entre o *sentir* e o *pensar*, entre a *razão* e as *emoções*. O autor cita o filósofo Garaudy (1978) que afirma :

A civilização ocidental assentou-se desde logo sobre três postulados, quais sejam:

1 - A primazia da razão – a razão tem o poder de solucionar qualquer problema, e os únicos problemas reais são aqueles propostos pela ciência.

2 - A primazia do trabalho – deve-se trabalhar incessantemente para a produção de bens; deve-se orientar nossa ação sempre na direção de fins utilitários.

3 - A natureza infinita – desenvolvimento significa produção cada vez maior de produtos manufaturados, acreditando-se que a natureza, de onde são retiradas as matérias-primas, seja inesgotável (GARAUDY (1978) apud DUARTE JR, 1991, p. 63).

Para Mendonça (2012), “há muito tempo não prestamos mais atenção ao movimento das coisas vivas nem tampouco damos valor a ele ou a elas” (MENDONÇA, 2012, p. 24). Faz-se necessária uma retomada, uma busca interna, para voltarmos a nos reconhecer enquanto seres planetários. Vem se separando ser humano e natureza, sensação e pensamento, corpo e mente, razão e sentimento, quando esses elementos precisam estar unidos para que a vida seja plena (DUARTE JR, 2010).

Nesse sentido, o campo da educação tem muito a colaborar. A educação é a base para a reflexão das condutas humanas. Os processos educativos permitem acompanhar, observar, criticar e transformar. Assim é possível criar estratégias e práticas específicas para fomentar mudanças sociais, políticas, culturais e ambientais (LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO, 2002). Para Medina (1999):

Nosso mundo não necessita de um sistema educativo orientado para a manutenção do “status quo”, nem de torres de marfim de aprendizagem elitista, mas de ambientes educativos flexíveis e funcionais, onde os jovens e os adultos possam entrar em contato com conceitos e ideias relevantes para seu presente e futuro. Necessita-se de uma mudança fundamental na maneira de pensarmos acerca de nós mesmos, nosso meio, nossa sociedade e nosso futuro; uma mudança básica nos valores e crenças que orientam nosso pensamento e nossas ações; uma mudança que nos permita adquirir uma percepção holística e integral do mundo com uma postura ética, responsável e solidária (MEDINA, 1999, p.18).

As mudanças ocorridas no mundo são consequências das ações humanas. É necessário “sentir essas mudanças e despertar nossa sensibilidade para cuidar melhor de nós mesmos e dos outros [...] tanto quanto cuidar de nossa responsabilidade em recriar este mundo para que ele se torne cada vez mais sustentável” (MENDONÇA, 2012, p. 49).

A sociedade atual mostra a incoerência entre o que se sente e o que se faz. O ser humano coloca-se em separado à natureza quando na verdade se faz necessário “um esforço para manter as pessoas em contato com a Terra: seus ritmos naturais, as mudanças das estações, sua beleza e mistério. De fato, nada será suficiente a não ser que as pessoas sejam ensinadas a amar” (KNOPP JR, *in* CORNELL 2008a, p. 17).

Essa total incoerência entre o sentir e o fazer, bem como, o distanciamento cada vez maior do contato com a natureza vem causando consequências, que, para Mendonça (2012), são caracterizadas como “enfermidades modernas”, sendo algumas a hiperatividade, o déficit de atenção, a depressão e a pressão alta na infância. A autora cita a expressão criada por Richard Louv para caracterizar estas enfermidades, o “transtorno de déficit da natureza”.

Por isso, compreender a retomada da natureza para o centro das questões humanas como uma postura romântica – e, com isso, considera-la menos importante ou de contribuição secundária na vida social – pode nos afastar de um aspecto importante demais para ser deixado disponível apenas para os simpatizantes e amantes da natureza. É uma questão realmente séria, ainda que não seja assim considerada atualmente (MENDONÇA, 2012, p.146).

Mesmo em um contexto capitalista, marcado pelo consumismo e pela degradação ambiental, é possível pensar em modos de reaproximação entre o homem e a natureza. Vem se intensificando, na educação, posicionamentos que propõem explorar vivências para criar significados. Construir conhecimento sobre a realidade atual, reformular o pensamento e a postura humana frente à natureza são práticas possíveis de serem realizadas através da Educação Ambiental.

2.2 Educação Ambiental

Parece indiscutível que a ação pedagógica consiste num “fazer” o real a partir do possível. A ação pedagógica depende de como nossos saberes determinam o possível e de como nossas práticas produzem o real. Assim, a educação não seria outra coisa senão a realização do possível. E isso tanto se o possível é algo inscrito nas possibilidades de desenvolvimento das crianças, quanto se é algo projetado nas possibilidades de melhoria do mundo. A educação moderna é a tarefa do homem que faz, que projeta, que intervém, que toma a iniciativa, que encontra seu destino na fabricação de um produto, na realização de uma obra. Desse ponto de vista, a eficácia das ações educativas está determinada pelo seu poder de fazer passar do possível ao real. E a reflexão pedagógica se faz em termos de meios, de fins e processos (LARROSA, 2000, p. 193).

A Educação Ambiental é conceituada por diferentes autores e seu histórico de desenvolvimento ocorreu mundialmente através de práticas, eventos, legislações e discussões de órgãos e representantes governamentais e não governamentais. Ao longo deste capítulo, será descrito o histórico da Educação Ambiental no mundo,

bem como a evolução das legislações nacionais e conceitos sobre a prática, objetivos, metas e princípios da Educação Ambiental.

Iniciamos abordando os documentos legais. De acordo com o Artigo 225 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), todos têm direito ao acesso ao meio ambiente preservado e ecologicamente equilibrado, cabendo ao Poder Público e à coletividade a defesa e a preservação do mesmo para as futuras gerações. A Educação Ambiental em tal artigo se faz presente de modo a assegurar a efetividade desse direito. Cabe ao Poder Público, segundo a Carta Maior, “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988, art. 225).

A Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) (BRASIL, 1981), previa, em seu Artigo 2º, “a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento sócio-econômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana”. Além disso, garantia, no inciso X do mesmo artigo, “educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”. Mais tarde, na década de 1990, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (BRASIL, 1999), reconheceu e garantiu a Educação Ambiental em todos os níveis e para a comunidade local.

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Art. 11. A dimensão ambiental deve constar nos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.

Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999).

A mesma Lei lista oito princípios básicos para o desenvolvimento das práticas de Educação Ambiental, sendo eles: o enfoque humanista, o holístico, o democrático

e o participativo; a concepção do meio ambiente, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; a garantia de continuidade; a necessidade de avaliação crítica do processo educativo; a abordagem articulada das questões locais, regionais, nacionais e globais; o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (BRASIL, 1999).

Além dos oito princípios, a PNEA (BRASIL, 1999) estabelece, em seu artigo quinto, os sete objetivos fundamentais da Educação Ambiental: a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações; a democratização das informações ambientais; o estímulo à consciência crítica; o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania; o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, para a construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada; a integração com a ciência e a tecnologia e o fortalecimento da cidadania, da autodeterminação dos povos e da solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade (BRASIL, 1999).

A partir da PNEA (BRASIL, 1999), criou-se o Órgão Gestor integrado ao Ministério do Meio Ambiente. Em 2004, a partir de uma consulta pública, o Programa Nacional de Educação Ambiental: por um Brasil sustentável (PRONEA) foi construído, como um “instrumento de participação social que congrega todos os segmentos sociais e esferas de governo na sua formulação, execução, monitoramento e avaliação” (BRASIL, 2014, p.7). O objetivo geral da edição atualizada do PRONEA (BRASIL, 2014) é:

[...] informar e motivar a sociedade brasileira para este ideário presente na construção democrática de sociedades sustentáveis, fundadas nos princípios de liberdade, igualdade, solidariedade, justiça social e corresponsabilidade (BRASIL, 2014, p. 7).

São 4 temas principais que baseiam o PRONEA (BRASIL, 2014) e muitos os objetivos específicos listados, como pode se ver no Quadro 1. Vale ressaltar que

durante a realização de ações do PRONEA (BRASIL, 2014) o programa criará estratégias de avaliação e acompanhamento das propostas estabelecidas.

Quadro 1 - Objetivos do PRONEA

Tema	Objetivos/ações
Educação Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de processos de participação cidadã na construção de sociedades sustentáveis (valores, atitudes, competências). - Formação continuada e organização de materiais didático-pedagógicos e instrucionais. - Organização de grupos diversos para atuação em programas de intervenção na área. - Incorporação na formulação e execução de licenciamentos ambientais. - Integração de programas de conservação e riscos ambientais e tecnológicos. - Promoção de campanhas nos meios de comunicação de massa. - Difusão da legislação ambiental. - Acompanhamento dos programas de modo a zelar pela garantia dos princípios e implementação das ações propostas. - Estimular a cultura das redes. - Garantia junto às unidades federativas da implantação de espaços de articulação.
Qualidade de vida	<ul style="list-style-type: none"> - Fomento à transversalidade através da internalização e difusão das questões ambientais nos projetos governamentais e não governamentais. - Estímulo às empresas, identidades de classes, instituições públicas e privadas à organização de programas de capacitação dos colaboradores, visando a melhoria e o controle efetivo nas repercussões no ambiente.
Espaços de discussão em sociedade	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão das realidades locais para o fortalecimento das práticas comunitárias sustentáveis, de modo a garantir a participação da população nas decisões sociais. - Estímulos às instituições governamentais e não governamentais a agirem de acordo com a Agenda 21. - Proporcionar momentos de troca de informações e experiências apoiando iniciativas.
Interdisciplinaridade	<ul style="list-style-type: none"> - Estimulo à pesquisa para o auxílio no desenvolvimento de soluções tecnológicas e processos de produção de modo a fomentar a integração entre a Educação Ambiental, ciência e tecnologia. - Incentivo a iniciativas que valorizem a cultura, a memória e a paisagem (perspectiva da biofilia), bem como a relação entre os saberes populares e os científicos. - Inclusão digital.

Fonte: Adaptado pela autora de PRONEA (BRASIL, 2014).

Os princípios nos quais o PRONEA (BRASIL, 2014) se fundamenta são: a concepção do ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência sistêmica das estruturas sociais e focando na sustentabilidade; a articulação da abordagem de questões ambientais nos diferentes âmbitos; o respeito à liberdade e

à equidade de gênero; a diversidade cultural, étnica, racial, genética, de espécies e de ecossistemas; o total enfoque humanista, histórico, crítico, político, democrático, participativo, inclusivo, dialógico, cooperativo e emancipatório; o compromisso com a cidadania ambiental; o vínculo com as diferentes dimensões do conhecimento; a democratização do conhecimento e da informação; o pluralismo pedagógico; a continuidade, a permanência e a constante avaliação do processo educativo; a coerência no pensar, no falar, no sentir e no fazer; e a transparência.

Portanto observa-se que a Educação Ambiental está presente em lei própria no Brasil desde 1999 e, desde 2004, há parâmetros estabelecidos para a área explicitados no PRONEA (BRASIL, 2014), porém sua discussão é anterior às normas nacionais. No entanto, apesar de necessária, a garantia legal não representa sua efetividade na prática.

A Educação Ambiental, para Carvalho (2008), é a consequência dos diversos debates ecológicos que foram acontecendo no mundo no decorrer dos tempos e que construíram novas maneiras de relação com o meio ambiente. É uma ação necessária para a nova forma de ver o mundo e o homem (VALENTIM; SANTANA, 2010). Para Carvalho (2008):

[...] a EA é concebida inicialmente como preocupação dos movimentos ecológicos com uma prática de conscientização capaz de chamar a atenção para a finitude e má distribuição no acesso aos recursos naturais e envolver os cidadãos em ações sociais ambientalmente apropriadas. É em segundo momento que a EA vai se transformando em uma proposta educativa no sentido forte, isto é, que dialoga com o campo educacional, com suas tradições, teorias e saberes (CARVALHO, 2008, p. 51-52).

É a partir de ações sociais coletivas, iniciadas entre as décadas de 1940 a 1960, que emerge o conceito de Educação Ambiental. A evolução dos métodos, teorias e práticas nesta área vem em crescente espiral, que Cascino (2000) divide em três fases. A primeira refere-se ao período anterior aos anos 1970, quando as situações voltadas à Educação Ambiental eram exploradas estritamente por meio de livros didáticos, apenas como disciplina acadêmica, ou seja, sem contato com o meio natural. Era o início das manifestações coletivas em algumas partes do mundo, como o movimento contra a poluição industrial em Londres.

A segunda fase inicia a partir da década de 1970, quando vários eventos envolvendo a comunidade mundial passaram a ser organizados para debater a questão ecológica e os rumos da Educação Ambiental (CASCINO, 2000). Um desses eventos foi a Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente, em Estocolmo, da Organização das Nações Unidas (ONU), que ocorreu no ano de 1972. Nessa Conferência, foram traçados vários princípios a serem desenvolvidos e seguidos em relação à questão ambiental mundial. Entre eles, o princípio dezenove, que faz menção à educação.

Princípio 19: É indispensável um esforço para a educação em questões ambientais, dirigida tanto às gerações jovens como aos adultos e que preste a devida atenção ao setor da população menos privilegiado, para fundamentar as bases de uma opinião pública bem informada, e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades inspirada no sentido de sua responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão humana. É igualmente essencial que os meios de comunicação de massa evitem contribuir para a deterioração do meio ambiente humano e, ao contrário, difundam informação de caráter educativo sobre a necessidade de protegê-lo e melhorá-lo, a fim de que o homem possa desenvolver-se em todos os aspectos (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE ESTOCOLMO, 1972, meio digital).

É nesta segunda fase que o movimento ecológico emerge no Brasil, na década de 1970. Gonçalves (1989), descreve um contexto bem específico para a realidade brasileira da época, uma ditadura cruel para com diversos movimentos como o sindical e o estudantil. “Acreditava-se que o subdesenvolvimento do país se devia fundamentalmente à ação do imperialismo, que tinha como aliado interno a oligarquia latifundiária” (GONÇALVES, 1989, p. 13). O autor descreve que o povo brasileiro vivia em estado de miséria e atraso em relação ao mundo e que, por isso, ações coletivas deveriam ser realizadas para transformação dessa realidade.

No ano de 1975, ocorreu a Conferência de Belgrado em Educação Ambiental, onde foi registrada a Carta de Belgrado, estabelecendo metas e princípios para a Educação Ambiental. Colocava-se como meta a formação de uma população preocupada e consciente com o meio ambiente, motivada a auxiliar na solução dos problemas socioambientais. O documento ressaltava como diretriz a importância de se considerar o ambiente como um todo, o uso de método interdisciplinar e a realização de processos contínuos (dentro e fora da instituição escolar), com participação e cooperação ativa dos envolvidos (CARTA DE BELGRADO, 1975).

Já em 1977, ocorre a I Conferência Intergovernamental de Tbilisi. Esse evento foi promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com a colaboração do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Para Rodrigues e Colesanti (2008), esse foi um movimento fundamental para efetivar o Programa Internacional de Educação Ambiental, estabelecido em 1972.

Nessa Conferência, ficou claro que a Educação Ambiental deve se dirigir à toda a comunidade, indiferente das idades das pessoas, de modo a despertar o interesse em participar ativamente na resolução dos problemas ambientais da sua realidade, em prol da construção de um futuro melhor. Além disso, a Educação Ambiental pode contribuir para a renovação do processo educativo, buscando teorias e práticas contextualizadas às necessidades locais. Os processos de Educação Ambiental podem ocorrer em espaços formais ou informais de aprendizagem (CONFERÊNCIA DE TBILISI, 1977).

Uma vez compreendida devidamente, a educação ambiental deve constituir um ensino geral permanente, reagindo às mudanças que se produzem num mundo em rápida evolução. Esse tipo de educação deve também possibilitar ao indivíduo compreender os principais problemas do mundo contemporâneo, proporcionando-lhe conhecimentos técnicos e as qualidades necessárias para desempenhar uma função produtiva visando à melhoria da vida e à proteção do meio ambiente, atendo-se aos valores éticos. Ao adotar um enfoque global, fundamentado numa ampla base interdisciplinar, a educação ambiental torna a criar uma perspectiva geral, dentro da qual se reconhece existir uma profunda interdependência entre o meio natural e o meio artificial. Essa educação contribui para que se exija a continuidade permanente que vincula os atos do presente às consequências do futuro; além disso, demonstra a interdependência entre as comunidades nacionais e a necessária solidariedade entre todo o gênero humano (DECLARAÇÃO DE TBILISI, 1977, meio digital).

Através de experiências diversas nas práticas educacionais (influências do contexto global e movimentos de vida alternativa), durante a década de 1970, as propostas com Educação Ambiental passaram a considerar o indivíduo envolvido no seu ambiente. Foram iniciados os trabalhos de interação e pesquisa com e no meio, visitas de campo, busca por práticas interdisciplinares e a exploração da natureza como tema gerador de projetos escolares que, aliados a outros eventos mundiais, foram sendo desenvolvidos durante a década de 1980.

Na terceira fase, a caminhada histórica da Educação Ambiental alia-se à influência da mídia, dos eventos mundiais, do surgimento de Organizações Não Governamentais (ONG's) e à criação de documentos e de legislação específica na década de 1990 (CASCINO, 2000). Nesse período, iniciam-se os trabalhos de troca e interação entre ser humano e natureza e a construção do conhecimento através da prática e interação com o meio, ressaltando-se a aprendizagem em grupo e a importância da convivência e do relacionamento.

No ano de 1992, no Rio de Janeiro, foi realizada a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD/UNCED), também denominada como RIO-92, ECO-92 ou Cúpula da Terra. Esse evento promoveu “discussões que culminaram em novas concepções sobre as formas de se conhecer as questões ambientais” (RODRIGUES; COLESANTI, 2008, p. 55).

O principal tema discutido na RIO-92 foi o desenvolvimento sustentável e, com base nele, outros temas relacionados foram abordados, como por exemplo, a situação do clima e da água, possibilidades de transporte alternativo, turismo ecológico e práticas de reciclagem. O compromisso firmado pelos participantes da RIO-92 (Agenda 21) tornou-se uma ação planetária em busca do desenvolvimento sustentável.

Paralelamente à RIO-92 ocorria o Fórum Global 92, cujos participantes eram em sua maioria Organizações Não Governamentais (ONG's). Nesse Fórum foi aprovado o documento intitulado Carta da Terra, no qual estão registrados princípios relacionados ao meio ambiente e à inserção da educação para um modo de vida mais sustentável (CARTA DA TERRA, 1992).

A Carta da Terra (1992) está organizada em quatro princípios desenvolvidos em dezesseis compromissos. O seu décimo quarto compromisso trata da integração dos conhecimentos, valores e habilidades necessários para um modo de vida sustentável nas práticas de educação formal e nas experiências ao longo da vida.

14. Integrar, na educação formal e na aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos, valores e habilidades necessários para um modo de vida sustentável.
 - a. Oferecer a todos, especialmente a crianças e jovens, oportunidades educativas que lhes permitam contribuir ativamente para o desenvolvimento sustentável.
 - b. Promover a contribuição das artes e humanidades, assim como das ciências, na educação para sustentabilidade.
 - c. Intensificar o papel dos meios de comunicação de massa no sentido de aumentar a sensibilização para os desafios ecológicos e sociais.
 - d. Reconhecer a importância da educação moral e espiritual para uma subsistência sustentável (CARTA DA TERRA, 1992, meio digital).

Além da Carta da Terra, foi elaborado e aprovado o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Nesse documento, a Educação Ambiental é percebida em sua influência na formação de sociedades justas, ecologicamente equilibradas e mundialmente comprometidas com a questão. Enfatiza-se “o seu caráter político, no sentido de estar baseada em valores que devem se orientar para a transformação social” (RODRIGUES; COLESANTI, 2008, p. 56).

No Tratado, a Educação Ambiental é vista como direito de todos, que são reconhecidos como aprendizes e professores. Nesse contexto, a informação e a construção do conhecimento não são monopolizadas ou patenteadas, mas compartilhadas.

Consideramos que a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si a relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva em nível local, nacional e planetário (TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL, 1992, meio digital).

Cinco anos depois, em 1997, na Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade, realizada em Thessaloniki, na Grécia, foram reforçados os assuntos que vinham sendo discutidos mundialmente em relação à questão do meio ambiente. Novamente a Educação Ambiental aparece como estratégia no trabalho

para com a sustentabilidade e preservação ambiental (DECLARAÇÃO DE THESSALONIKI, 1997, meio digital).

[...] A educação é um meio indispensável para propiciar, a todas as mulheres e homens do mundo, a capacidade de conduzirem suas próprias vidas, exercitarem a escolha e a responsabilidade pessoal e aprenderem através de uma vida sem restrições geográficas, políticas, culturais, religiosas, linguísticas ou de gênero [...] A reorientação da educação como um todo em direção a sustentabilidade envolve todos os níveis de educação formal, não-formal e informal, em todas as nações. O conceito de sustentabilidade não se restringe ao ambiente físico, mas também abrange as questões da pobreza, população, segurança alimentar, democracia, direitos humanos e paz. Sustentabilidade é, enfim, um imperativo moral e ético no qual a diversidade cultural e o conhecimento tradicional precisam ser respeitados (DECLARAÇÃO DE THESSALONIKI, 1997, meio digital).

Dessa forma, a partir da década de 1990, a Educação Ambiental passou a inserir-se no contexto educacional de forma cada vez mais abrangente e diversificada, legitimando-se como uma dimensão de formação humana no espaço escolar e fora dele. Para Cascino (2000),

Hoje, portanto, podemos entender Educação Ambiental como um momento da educação que privilegia uma compreensão dos ambientes de maneira não excludente, não maniqueísta. Ou seja, que privilegia as relações democráticas que respeitam o indivíduo e o grupo, buscando na reapropriação da natureza pelo homem a reconstrução de valores em ambos, permitindo que novas necessidades coexistam no respeito e na harmonia, no conflito e na incorporação das divergências, no constante encontro/desencontro promovido pelo diálogo (CASCINO, 2000, p. 60).

Quando os assuntos voltados ao meio ambiente, preservação, sustentabilidade, ecologia, recursos naturais, entre outros, deixaram de estar somente nos papéis das conferências mundiais e das leis nacionais e passaram a fazer parte do diálogo e da realidade das pessoas, se creditou uma relevante importância e uma responsabilidade às práticas de Educação Ambiental. Assim, passou-se a entender que “a educação deveria ser capaz de reorientar as premissas do agir humano em sua relação com o meio ambiente” (GRÜN, 2012, p. 20) .

Para Silva e Ferreira (2014), por meio da Educação Ambiental permite-se conhecer e compreender os problemas socioambientais locais valorizando a cultura e os saberes regionais; buscar meios para a distribuição justa, sustentável e solidária dos recursos naturais; construir nos cidadãos uma atitude ecológica com

sensibilidade estética, ética e política visando a melhoria dos problemas e a troca de experiências.

No mesmo sentido, Sato (2001) ressalta que o propósito do trabalho com Educação Ambiental é formar cidadãos conscientes da realidade, que valorizem e respeitem a cultura e a ideologia de cada local, focando na harmonia da relação entre homem/natureza/universo. Desse modo, a Educação Ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos; tratar das questões globais críticas; valorizar as diferentes formas de conhecimentos e promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições. Para Loureiro, Layrargues e Castro (2002),

A Educação Ambiental é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente. Nesse sentido, contribui para a tentativa de implementação de um padrão civilizacional e societário distinto do vigente, pautado numa nova ética da relação sociedade-natureza (LOUREIRO; LAYRARGUES e CASTRO, 2002, p. 69).

As práticas de Educação Ambiental vêm a ser propulsoras de mudanças positivas na sociedade atual, pois permitem a reflexão das atitudes para com o meio, despertando a capacidade que temos de assumir estratégias de desenvolvimento diferentes, que integrem crescimento econômico com justiça social e sustentabilidade (SOARES et al., 2015; DICKMANN; CARNEIRO, 2012). Concorda-se com esses autores e também com Duarte Jr (1991) quando afirma que:

[...] a educação ambiental enquanto instrumento para a compreensão e conscientização sobre questões/problemas da realidade socioambiental tem-se colocado como uma das mais sérias exigências educacionais contemporâneas para o exercício da cidadania em busca de melhoria da qualidade de vida (DUARTE JR, 1991, p. 241).

Vários são os objetivos que podem ser alcançados através da Educação Ambiental, tudo depende da proposta que se estabelece e da realidade que os envolvidos se encontram. Silva e Ferreira (2014) elencam como objetivos principais a compreensão dos problemas socioambientais; a transformação e a distribuição dos recursos naturais; a formação de atitude ecológica; a busca por soluções e

melhorias para os problemas socioambientais; a aprendizagem, participação e troca de experiências; a consciência ética e moral.

Desse modo, a Educação Ambiental é entendida como uma “educação voltada à sustentabilidade e tem como objetivo principal a emancipação do sujeito, de forma que o mesmo se torne crítico, reflexivo e criativo, com atitudes baseadas no respeito à vida” (CAPITULINO; ALMEIDA, 2014, p. 119).

O comprometimento das pessoas para com as causas voltadas à natureza decorrente das ações educacionais coletivas “resgata da cidadania seu sentimento de pertencimento e co-responsabilidade na busca da compreensão e da superação das causas estruturais e conjunturais dos graves problemas ambientais” (TRAJBEL, *in* CORNELL, 2008b, p. 10).

Assim, para Trajbel (*in* Cornell, 2008b), também a paixão pelo novo motiva para o trabalho com a Educação Ambiental. Cuidar do mundo, conhecer e respeitar todas as formas de vida existentes são posturas para:

[...] uma educação ambiental que promova uma ética socioambiental e nos conduza para transformações coletivas das relações das sociedades com a natureza e de nossas próprias naturezas como sociedades. Nosso empenho é em resgatar a dignidade da política, fundamental para se estabelecer a nova ética da sustentabilidade social, cultural, ambiental e econômica – todas simultâneas (TRAJBEL, *in* CORNELL, 2008, p. 9).

Através das práticas de Educação Ambiental, Barcelos (2012, p. 31) afirma que é possível construir uma consciência crítica frente à realidade e sociedade em que as pessoas vivem e convivem, pois o que “educandos e educandas precisam é de uma educação que as faça sentirem-se integradas à sociedade e não a serviço dela”. A Educação Ambiental desenha um contexto democrático e mais igualitário à educação. É um campo interdisciplinar pelo fato de entrecruzar o conhecimento técnico-científico, normas e valores, o estético-cultural todos regidos de formas diferenciadas, porém não dicotômicas (GONÇALVES, 1989). Para Barcelos (2012):

[...] um dos pontos de consenso hoje sobre as metodologias em Educação Ambiental é que elas precisam ser pensadas de formas mais interdisciplinares. O grande desafio que está colocado a nós educadores e pesquisadores em Educação Ambiental é, justamente, este: criar uma forma, uma maneira de intervenção, onde a temática ambiental esteja presente em todas as disciplinas, ou no maior número possível delas (BARCELOS, 2012, p.72).

Neste capítulo abordou-se o histórico da Educação Ambiental no mundo e especificamente no Brasil, considerando as legislações que foram sendo construídas e os eventos realizados pelas ações coletivas, ONG's e governos. É possível perceber que a trajetória da Educação Ambiental caminha para uma ação cada vez mais heterogênea, que contempla todas as instâncias sociais e culturais.

Portanto, o trabalho com Educação Ambiental, seja formal ou não, tem de ser realizado interdisciplinarmente, contemplando e envolvendo todas as áreas de ensino, pesquisa e conhecimento popular. Essa troca de saberes, proporcionada pela interdisciplinaridade, fomenta a construção de uma consciência coletiva em prol do meio ambiente. A Educação Ambiental escolar tem de vincular essa troca contínua de saberes à prática educativa.

2.3 A Educação Ambiental Escolar

As instituições escolares enfrentam atualmente um processo de mudança que remete aos desafios da sociedade em geral. De acordo com Grinspun (2006), as influências sociais ampliaram os desafios das escolas, tornando necessária uma constante busca pela qualidade e democratização dos processos de ensino e de aprendizagem.

Muitas vezes, fala-se de um estado de crise da educação para justificar a falta de ações pedagógicas coerentes e contextualizadas nas escolas. Analisando o cenário educacional brasileiro contemporâneo, Barcelos (2013) mostra-se contrário à expressão que a educação brasileira está em crise. O autor explica que crise é algo passageiro, que tem solução em tempo não muito longo, ao contrário do que vem acontecendo com a educação no Brasil, que há anos vem carregando e desenvolvendo problemas cada vez maiores.

Desde o seu surgimento, a escola é considerada o espaço onde as pessoas aprendem a viver em grupo e criam assim um sentimento de pertencimento, diz Schneider (2008). É a partir da escola, segundo Rinaldi (2012), que desde criança se é reconhecido como cidadão, com a possibilidade de construir o conhecimento e sua própria identidade através de explorações com o ambiente e os demais com quem convivem.

Na escola ocorrem os processos de acolhida em grupo, preparando a personalidade dos indivíduos para o convívio social. “O desafio é educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo” (CARVALHO, 2008, p. 12).

Esse desafio, de acordo com Barcelos (2005), remete ao incentivo que a escola e a educação têm de dar à criança, para a construção de sua relação com a sociedade em que vive, uma vez que o processo educativo deve:

[...] incentivar que as crianças cresçam integradas à sociedade e não submetidas a ela. Essa simples mudança de pensamento - e de compreensão sobre o papel da escola - é capaz de inverter a lógica utilitarista e competitiva da qual nosso processo educativo escolar é refém (BARCELOS, 2005, p. 8).

É interessante que a criança cresça vivenciando os valores sociais e não apenas aceitando-os e reproduzindo-os. Valores e práticas socialmente grupais não são ensinados, mas experienciados, vividos, para serem apropriados, de preferência em grupo (BARCELOS, 2005). Maturana (1998) também valoriza a dimensão social. Para ele, “a educação é um processo contínuo que dura toda a vida” (p. 29) e vai se moldando a partir das experiências e interações.

Dentro desta perspectiva, as mudanças na sociedade vêm possibilitando a abertura de espaço no currículo para temas diferentes dos tradicionais, entre eles: a interação com o outro no processo de ensino-aprendizagem; as relações virtuais, tecnológicas e o distanciamento real entre as pessoas; o resgate do brincar e o contato com a natureza enquanto condutores dos processos de aprendizagem em uma realidade vinculada aos recursos tecnológicos. Com isso a escola poderá

[...] promover e facilitar o desenvolvimento das (os) educandas e educandos vendo-os como seres humanos que respeitam e amam a si próprios e os outros e outras com consciência social e ecológica. É partindo dessa premissa que poderão agir com autonomia, solidariedade e liberdade no grupo e na sociedade planetária pós-moderna na qual estão inseridas (BARCELOS, 2005 p. 12).

Portanto, a partir do currículo, é preciso transpor barreiras, partir das concepções teóricas de organização escolar para chegar à prática docente com as crianças, a fim de construir e reconstruir significados diariamente. Para romper as fronteiras do conhecimento, a proposta curricular necessita ultrapassar os estereótipos, dialogar com o tempo e o espaço, agir com liberdade e não prender-se ao que sempre foi dito e feito (SATO, 2001; BARCELOS, 2015).

Porém, analisando a realidade atual do trabalho pedagógico nas escolas, Barcelos (2012, p. 71) afirma que as práticas de Educação Ambiental estão “desarticuladas do fazer cotidiano do professor e de sua sala de aula. A Educação Ambiental raramente é planejada conjuntamente aos Planos Políticos Pedagógicos (PPP’s) e com os planos de aula em andamento”. Essa postura contraria totalmente o entendimento teórico em torno da Educação Ambiental, uma vez que esta é compreendida e caracterizada pelo seu perfil interdisciplinar de desenvolvimento do pensamento crítico. Para Tristão:

A educação ambiental é compreendida como filosofia de vida e não como uma disciplina obrigatória que se soma às outras disciplinas de um currículo ou a um tema, mas como uma orientação para conhecer e compreender em sua complexidade a natureza e a realidade socioambiental (TRISTÃO, 2013, p. 847).

Os métodos utilizados na educação em geral são cada vez mais questionados pelos alunos, que estão inseridos “em *espaços/tempos* de múltiplas possibilidades de interpretação de sua realidade [...] e se veem atravessados por diversos assuntos emergentes” (RIBEIRO; TRISTÃO, 2011, p. 5). Dessa forma, a estrutura curricular das escolas tem de se manter em constante reformulação, para não defasar seus conteúdos e métodos em relação às necessidades e objetivos dos alunos (MENDONÇA; NEIMAN, 2003; SATO, 2001).

Observa-se que, algumas vezes, o sistema fragmentado da educação atual caminha constantemente para o fracasso pedagógico, pois, cada professor trabalha

individualmente, considerando apenas o bloco de “conteúdos” da sua área de atuação (MENDONÇA; NEIMAN, 2013). Sendo assim, é preciso:

[...] pensar em um sistema diferente do esquema de fragmentação do saber que existe na escola, mesmo diante do recente esforço interdisciplinar, de interdependência de conhecimentos. É inevitável, que a temática ambiental, que sempre foi prioritariamente desenvolvida dentro de uma perspectiva unidisciplinar pelas áreas de conhecimento das ciências naturais e exatas, seja trabalhada de outra forma. A decodificação só se dará a partir de uma visão de educação na qual os protagonistas sejam pessoas que falem em uma outra linguagem. E já há um esforço de alguns educadores nesse sentido (MENDONÇA ; NEIMAN, 2013, p. 23).

Para Grohe e Corrêa (2012), a formação das crianças tem de contemplar a construção de um pensamento crítico e conhecedor da realidade em que vive, ciente de suas ações e das consequências das mesmas. Para os autores, o que a educação tem de buscar é um processo pedagógico com perspectiva interdisciplinar, no qual o diálogo de saberes contribua para uma visão de mundo abrangente, articulada e integrada às questões que envolvem o ambiente: social, natural, legal, tecnológico, ecológico e econômico.

A Educação Ambiental mostra-se aberta às contribuições das outras áreas de ensino e pesquisa, apropriando-se da visão de mundo e das construções que podem ser feitas de maneira interdisciplinar. Por esse fato que é tão importante manter as práticas atualizadas e sob constante avaliação, a fim de ser possível perceber os erros e os acertos (SATO, 2002). Para Carvalho (2008):

[...] a interdisciplinaridade jamais será uma posição fácil, cômoda ou estável, pois exige nova maneira de conceber o campo da produção de conhecimento buscada no contexto de uma mentalidade disciplinar. Trata-se de um combate ao mesmo tempo externo e interno, no qual a reorganização das áreas e das formas de relacionar os conhecimentos corresponde a reestruturação de nossa própria maneira de conhecer e nos posicionar perante o conhecimento, desfazendo-nos dos condicionadores históricos que nos constituem (CARVALHO, 2008, p. 122-123).

Assim, a característica interdisciplinar da Educação Ambiental se coloca como um desafio para a proposta metodológica contemporânea. Para Sato (2002), a criatividade e o senso crítico dos profissionais são os estimuladores desta abordagem.

Inserir a Educação Ambiental nas propostas interdisciplinares é torná-la diferente. A proposta curricular deve ultrapassar as relações do tempo e do espaço, possibilitando uma comunicação em rede, um diálogo que se abre na perspectiva de romper com fronteiras do conhecimento. Desafia as amarras acadêmicas e propõe uma nova abertura, capaz de trazer uma dimensão mais ampla. É bem provável que o caminho traçado não seja fácil, mas somente aqueles que guardam a Educação Ambiental em seus corações estarão dispostos a correr todos os riscos (SATO, 2002, p. 20).

Pensada de modo interdisciplinar, a Educação Ambiental consegue fomentar a sensibilização e o engajamento para com as questões ambientais, possibilitando assim, a mudança na mentalidade dos envolvidos. As trocas durante os processos e práticas de Educação Ambiental permitem que o professor, a criança e demais participantes se preparem e ampliem seus conhecimentos e a consciência em relação às múltiplas temáticas que emergem no complexo mundo contemporâneo. (ALMEIDA; BICUDO; BORGES, 2004). Para Cascino (2000):

Construir uma nova educação, passando pelas graves e urgentes questões ambientais, é tarefa inadiável. Cumpre-nos na condição de educadores, não permitir que a mediocridade dos mercados impeça a realização dessa tarefa. Além disso, é igualmente importante que possamos saber escapar das formas dissimuladas de controle que o poder insiste em impor. A luta por uma educação ambiental livre e aberta é, antes de tudo, política e ética. Entremos em ação (CASCINO, 2000, p. 12).

Através da Educação Ambiental é possível construir a consciência crítica e de participação cidadã ativa na realidade, observando, acompanhando e refletindo o presente, planejando e organizando o futuro. Essa tarefa é um dos grandes desafios da Educação Ambiental, que caminha em desencontro com a estrutura social atual (PELEGRINI; VLACH, 2011). Isto porque a Educação Ambiental vai além dos métodos e práticas tradicionais, transpondo barreiras teóricas e fomentando um processo de ensino e de aprendizagem qualitativos (TRISTÃO, 2013). Mesmo com as dificuldades do contexto, o trabalho com Educação Ambiental mostra-se cada vez mais necessário e indispensável nos currículos escolares.

A questão ambiental é uma realidade que veio para ficar. É caminho sem volta. Programas e projetos de sensibilização e de conscientização sobre o assunto crescem de importância a cada dia. Já disse alguém que a consciência ambiental não é algo que se alcance por meio de portarias ou de ações de cima para baixo, “mas de dentro para fora” (TRAVASSOS, 2004, p. 7).

Os documentos oficiais prevêem a Educação Ambiental escolar. No PRONEA (BRASIL, 2014) define-se que a missão da Educação Ambiental no Brasil é contribuir para a construção de uma sociedade sustentável com pessoas felizes e atuantes prevendo o desenvolvimento de ações na área em todos os níveis do ensino formal, bem como através de ações de formação continuada para os professores.

Da mesma forma, a PNEA (BRASIL, 1999) em seu Artigo 2º caracteriza a Educação Ambiental como componente essencial e permanente, estando presente tanto no ensino formal quanto no não-formal. Além disso, em seu Artigo 8º define que a Educação Ambiental escolar deve ser desenvolvida inter-relacionando as seguintes linhas de atuação: capacitação dos recursos humanos; desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações; produção e divulgação de material educativo e acompanhamento e avaliação.

Outra política pública que garante a Educação Ambiental escolar são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) (BRASIL, 2012), estabelecidas para a Educação Ambiental no ano de 2012. Essas diretrizes devem ser observadas desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, segundo seus objetivos:

- I - sistematizar os preceitos definidos na citada Lei, bem como os avanços que ocorreram na área para que contribuam com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais;
- II - estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes;
- III - orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica;
- IV - orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados (BRASIL, 2012; art. 1º).

As mesmas Diretrizes concebem a Educação Ambiental como uma dimensão da educação com viés interdisciplinar, crítico, socioambiental e ético, reiterando uma perspectiva que vem sendo construída historicamente por meio de pensadores, legisladores e pela sociedade civil organizada.

Art. 2º A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

Art. 3º A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído.

Art. 4º A Educação Ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

Art. 5º A Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica.

Art. 6º A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sócio-cultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino (BRASIL, 2012).

Educar em Educação Ambiental é mais do que uma militância de conhecimentos e reprodução de informações. É fugir do mito social contemporâneo no qual a educação é vista como uma “mera transmissão de conhecimentos do educador para o educando, ou no máximo, quando bem realizada, é uma interpretação, uma tradução de conhecimentos de forma compreensível” (MENDONÇA; NEIMAN, 2013, p. 20). Trata-se da tarefa de repensar constantemente o trabalho que vem sendo realizado, fazer uso do bom senso, de ações formais e informais para a reformulação dos currículos (CASCINO, 2000).

No mesmo sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1997) apontam que não adianta o aluno tirar notas excelentes nas avaliações e disciplinas curriculares quando continua com atitudes desrespeitosas ao meio ambiente (jogar lixo no chão, consumir sem consciência, etc.). Segundo os PCN's, a escola tem de proporcionar um ambiente em que seja possível construir e formar cidadãos comprometidos com as causas sociais e ambientais, responsáveis e conscientes de suas atitudes para com o meio ambiente.

Nesse sentido, o ensino deve ser organizado de forma a proporcionar oportunidades para que os alunos possam utilizar o conhecimento sobre Meio Ambiente para compreender a sua realidade e atuar nela, por meio do exercício da participação em diferentes instâncias: nas atividades dentro da própria escola e nos movimentos da comunidade. É essencial resgatar os vínculos individuais e coletivos com o espaço em que os alunos vivem para que se construam essas iniciativas, essa mobilização e envolvimento para solucionar problemas (BRASIL, 1997, p. 190).

Para além dos currículos tradicionais, as mudanças sociais e culturais também foram conduzindo ao afastamento para com o meio natural, o que influenciou a percepção ambiental e a maneira de se compreender a natureza (OLIVEIRA; VARGAS, 2009; DUARTE JR, 2010). Por isso é importante a escola planejar e organizar seu trabalho com Educação Ambiental de maneira contextualizada, observando a realidade e questionando a postura que se tem frente à mesma, oportunizando ao aluno conhecer a si e ao meio.

A contextualização do trabalho pedagógico afasta a prática da educação tradicional, na qual as informações eram transmitidas aos alunos sem relação com sua realidade (MENDONÇA, 2012). Dessa forma, “a educação hoje precisa preocupar-se muito mais com a contextualização de seus ensinamentos do que com a promoção de informações cada vez mais abstratas” (MENDONÇA; NEIMAN, 2013, p. 17).

As propostas de ensino e de aprendizagem em Educação Ambiental precisam ultrapassar as barreiras tradicionais da educação e das transmissões de conhecimento, engajando e comprometendo os envolvidos com as práticas, construindo um posicionamento crítico perante a realidade (MENDONÇA; NEIMAN, 2013). Segundo Travassos (2004), assim, é possível sensibilizar a sociedade e modificar o comportamento das pessoas, no sentido de encarar a natureza e o seu meio social como ambientes nos quais o homem vive e convive. Desse modo, se realiza a Educação Ambiental como uma prática e não como uma disciplina. Para Travassos (2004):

É preciso, portanto, procurar uma abertura para outra dimensão nos campos do saber baseada na ecopedagogia, com o objetivo de desenvolver uma metodologia através da qual professores e alunos possam construir o conhecimento voltado para uma educação ambiental que permita transformar a escola em um local onde se exerça cidadania (TRAVASSOS, 2004, p. 71).

Para isso é preciso reconhecer que a solução para os problemas atuais não se encontra somente no conhecimento científico, uma vez que os sentimentos e os sentidos influenciam no processo de aprendizagem. Para Mendonça e Neiman (2013):

[...] o que se destaca na história recente é o grande desenvolvimento do conhecimento instrumental. Mas para a pedagogia da EA essa questão é muito diferente, pois a nossa mente, trabalha com muitas dimensões. [...] a razão instrumental é muito eficaz para resolver questões técnicas, mas está longe de ser suficiente para resolver problemas humanos, e só serão superados se incluirmos uma nova maneira de abordá-los (MENDONÇA; NEIMAN, 2013 p. 25-26).

Portanto, enfatizar a prática e as bagagens emocionais e culturais dos envolvidos faz parte dos processos educacionais contemporâneos. Barcelos (2013, p. 28) aposta em “uma ação pedagógica que valorize os conhecimentos científicos sem esquecer o papel fundamental, na formação das pessoas, dos saberes da experiência e da vivência”. Para Mendonça e Neiman (2013):

[...] procura-se uma prática pedagógica centrada no amor que os professores devem desenvolver por seus alunos, que respeite as individualidades destes, e na formação de uma vasta cultura, com valorização à capacidade de concentração e à criatividade. Só o desenvolvimento das três partes constituintes do ser humano pode levar ao verdadeiro crescimento pessoal (MENDONÇA; NEIMAN, 2013, p. 65).

É através do amor que aceitamos o outro, reconhecemos sua presença e abrimos espaço para a interação, aprendendo, assim, o respeito consigo e aos demais. Também, para Maturana (1998), é a emoção quem conduz a construção do conhecimento, uma vez que o ser humano é constituído pelo entrelaçamento entre o racional e o emocional.

O progresso não está na contínua complicação ou mudança tecnológica, mas na compreensão do mundo natural, que permite recuperar a harmonia e a beleza da existência nele, com base no seu conhecimento e no respeito por ele. Mas pra ver o mundo natural aceitá-lo sem pretender dominá-lo ou negá-lo, devemos aprender a aceitar-nos e a respeitar-nos como indivíduos (MATURANA, 1998, p. 35).

Por vezes, as escolas acreditam que o trabalho com Educação Ambiental requer grandes mudanças teórico-práticas em suas estruturas, quando o mesmo pode vir a agregar qualidade no que já vem sendo realizado pela instituição, sem necessidade de grandes investimentos ou transformações. Como ponto de partida, é necessário que os professores, independente de sua formação acadêmica específica, se percebam capazes de atuar nas práticas de Educação Ambiental. Para Barcelos (2005):

O trabalho com as questões ecológicas na escola não exige uma parada, uma interrupção nas atividades pedagógicas cotidianas. Ao contrário, o grande desafio, para nós educadores e educadoras, é criar condições didáticas, metodológicas e pedagógicas que consigam contemplar os complexos temas relacionados à ecologia (BARCELOS, 2005, p. 12).

As mudanças teórico-práticas ou estruturais, quando necessárias, irão ocorrendo naturalmente à medida em que os professores forem se colocando como agentes transformadores, reconhecendo e respeitando suas realidades e possibilidades.

Uma vez consciente da importância fundamental do trabalho com Educação Ambiental, a escola tem de apropriar-se das práticas que envolvem esse tipo de ação pedagógica. Para isso, faz-se necessário organizar momentos de formação, para que os profissionais da educação sintam-se devidamente preparados para as práticas.

2.4 Educação Ambiental e a formação de professores de Educação Infantil

Um processo de educação ambiental visa formar educadoras(es) ambientais e não modos de ser e estar no mundo que qualifiquem as pessoas numa pré-concepção do que seja ambientalmente educado. O objetivo não é adequar o comportamento das (os) educandas (os) a um padrão pré-existente, definido externamente como sendo ambiental ou politicamente superior. O conteúdo das mudanças de procedimento, atitude, comportamento, opção política, escolhas enquanto consumidor ou produtor, as modificações tecnológicas, deve ser definido com ou pelas (os) educandas (os), imersos em seu contexto cultural, político, ambiental (BRASIL,, 2006, p.10).

A educação vem acompanhando as evoluções sociais, reorganizando-se continuamente. Esta constante reorganização influencia nos processos mais profundos do conhecimento, do ensinar e do aprender (ANTUNES, 2002). A visão tradicional dos agentes constituintes do processo educativo vem sendo veementemente desconstruída, editando-se novas e contextualizadas caracterizações.

Na prática educativa contemporânea, é necessário que os professores fujam das imposições nacionalizantes dos currículos tradicionais que os tornam meros

reprodutores de fórmulas criadas pelo senso comum ou pelas instituições em que atuam (DUARTE JR, 1991). A partir desse ponto de vista, se a escola precisa se adaptar às mudanças sociais, os professores devem acompanhar essas transformações, numa relação de troca entre a ação do professor e as mudanças da e na sociedade—escola (TRISTÃO; JACOBI, 2010). Para Arenhardt et al. (2016),

Neste cenário de grandes avanços, a preocupação da educação deve se voltar para o pensar, ou seja, preparar cidadãos criativos, críticos, conscientes, sensíveis e que dominem grande parte do conhecimento ou sejam capazes de interagir com ele. [...] Todo processo de mudança é lento e gera conflitos, estamos, pois, caminhando rumo a novas concepções sobre o processo ensino/aprendizagem - educação. Desenvolver um trabalho amplo, dinâmico e que realmente prepare os alunos para a vida é o novo desafio que se estabelece como uma possível solução para muitos dos problemas existentes nas escola (ARENHARDT et al., 2016, p. 2).

Pensar em programas de formação continuada que abandonem o conceito tradicional focado apenas na atualização científica, psicopedagógica e didática é o que Imbernón (2010) acredita ser essencial. O autor reforça essa ideia caracterizando o professor não como um aplicador de técnicas, mas como um sujeito com “capacidades de processamento da informação, de análise e reflexão crítica, de decisão racional, de avaliação de processos e reformulação de projetos” (p. 48). Assim, faz-se necessário que as formações continuadas objetivem o desenvolvimento emocional dos professores e o trabalho cooperativo envolvendo a todos que participam da realidade escolar, estabelecendo vínculos afetivos e propondo mudanças de atitudes.

Barcelos (2015), quando se reporta ao termo formação de professores, considera tanto as situações que ocorrem no exercício da profissão quanto as relações com os educandos. Dessa forma, entende e caracteriza os educandos como participantes contribuintes no processo de aprendizagem, sendo necessária uma constante busca por atualização por parte dos professores, para que assim possam acompanhar a realidade dos envolvidos no processo.

Cada vez mais a formação de professores (as) precisa estar atenta às mudanças e transições dos tempos atuais. Nesta formação, as relações ensino/aprendizagem devem contemplar o respeito e o cuidado no trato com as diferenças dos (as) educandos (as) (BARCELOS, 2015, p. 1).

Barcelos (2015) concorda com Moyles (2010) no que diz respeito à valorização e entendimento da realidade e particularidade de cada criança, pois, cada uma é única no mundo, não existem duas crianças iguais. Para Moyles (2010), é muito importante que os professores tenham consciência desta autenticidade e busquem constantemente colocarem-se a par da realidade de cada criança. Assim, de fato, conseguirão se aproximar das mesmas e de suas famílias, estreitando laços afetivos e construindo relações de segurança e confiança.

Rinaldi (2012) destaca a importância dos professores conhecerem a realidade das famílias que frequentam a escola, suas crenças, valores, características, preferências e opiniões. Cada vez mais o trabalho com as crianças torna-se individualizado, de acordo com suas preferências, possibilidades, curiosidades e necessidades. Assim, fica evidente a importância da troca contínua entre professores e família construindo o fortalecimento de uma relação afetiva.

Hoje, o trabalho dos professores é uma atividade complexa, que exige conhecimentos e competências não somente científicos, psicopedagógicos ou didáticos, mas também culturais (especialmente voltados à realidade dos alunos), de comunicação em geral e de gestão das relações humanas (TARDIF; LESSARD, 2008).

Essa atividade profissional necessita também das aptidões e das atitudes próprias para facilitar a aprendizagem dos alunos: respeito aos alunos; habilidades de comunicação; capacidade de empatia; espírito de abertura para diferentes culturas e minorias; habilidade para colaborar com os pais e outros atores escolares, etc; assim como uma boa dose de autonomia e o exercício de um julgamento profissional respeitoso tanto das necessidades dos alunos quanto das exigências da vida escolar e social. Em resumo, o ensino se tornou um trabalho especializado e complexo, uma atividade rigorosa, que exige, daqueles e daquelas que a exercem, a existência de um verdadeiro profissionalismo (TARDIF; LESSARD, 2008, p.9).

No Artigo 62º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) está prescrito que a formação de professores da educação básica se dá em nível superior por meio de licenciaturas ou graduações plenas, em universidades e/ou institutos superiores de educação. Cabe à União, ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios, de forma colaborativa “promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) também trazem a questão da formação dos professores como fundamental à qualidade do ensino e desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Reconhece-se aqui a necessidade de capacitação permanente do quadro de professores, da melhoria das condições salariais e de trabalho, assim como a elaboração e divulgação de materiais de apoio. Sem essas medidas, a qualidade desejada fica apenas no campo das intenções (BRASIL, 1997, p. 189).

Apesar da necessidade de formação continuada, é preciso reconhecer a desmotivação dos professores. A mesma pode estar ligada à repetição e descontentamento referente aos temas abordados nestes momentos ou à questão de que muitos professores somente participam dos programas devido às progressões na carreira (aumentos dos salários) e não pelo fato de sentirem-se motivados pela realização dos processos (MADALÓZ; ORMEZZAN, 2013). Ou ainda ao fato de que

[...] a falta de políticas públicas de capacitação docente não tem levado a uma ampla legitimidade política e à construção de sólidas bases epistemológicas sobre a EA por parte dos educadores. A ação ambiental empreendida por educadores ambientais tem sido de natureza instrumental e raramente reflexiva (ZAKREVSKI, 2003, p. 42).

Os programas de formação continuada necessitam estar contextualizados à realidade em que estão inseridos para, assim, contribuir efetivamente nas ações de Educação Ambiental. Por isso, é importante desfazer as amarras dos moldes antepassados de formação e buscar por práticas reflexivas que atendam a educação contemporânea, uma vez que “a educação não pode permanecer atrelada a uma sociedade do passado” (SATO, 2002, p. 19).

Além disso, é necessária a reflexão sobre as práticas que os professores vêm realizando em suas escolas para que se possa pensar em estratégias de otimização. A formação tem de buscar tornar o trabalho dos professores mais cooperativo, com espaço para a expressão e demonstração das emoções através de uma metodologia mais dinâmica, que permita o desenvolvimento e a melhoria da comunicação entre professor/família/aluno (IMBERNÓN, 2010).

A formação continuada dos professores tem de instigar o caráter investigativo e pesquisador do profissional, bem como a vontade de aprimorar seu conhecimento por meio da intervenção na sua realidade e da vivência pedagógica (SATO, 2000; CARVALHO, 2008).

No decorrer da história da educação, de acordo com Sato (2000), a nomenclatura dada aos processos de aperfeiçoamento das práticas dos professores passou por diferentes alterações, como: treinamento, capacitação ou qualificação, até chegar ao termo utilizado atualmente “formação continuada”. Para a autora, a nomenclatura atual é a mais adequada pelo fato de o próprio termo explicitar a ideia de uma formação que não tem fim, que se mantém contínua e necessária. Concordando com esse conceito, o presente termo é utilizado nesta pesquisa para nomear a proposta realizada com os professores participantes.

Imbernón (2010, p.12) conceitua a prática de formação continuada como a “atividade de produção e reprodução de formas de entender a formação, na qual o professor estabelece relações mútuas e formas de interpretar a educação”. Para o autor, é necessário que, ao planejar e organizar um processo de formação continuada para professores, se saiba de onde os mesmos vêm e para onde querem ir, ou seja, que se conheça o contexto dos envolvidos, bem como, os objetivos a serem alcançados.

Madalóz e Ormezzan (2013) fazem um histórico da formação continuada de professores explicando que, entre as décadas de 1930 e 1950, os processos eram entendidos como uma espécie de fórmula mágica, que só necessitava ser copiada e repassada. Depois, nas décadas de 1960 e 1970, os professores passaram a ser treinados através de diferentes métodos com a ideia de que fossem eficientes na hora de repassá-los ou reproduzi-los aos alunos. Somente a partir da década de 1990 que o professor começou a ser visto como agente reflexivo, pesquisador e mediador de um processo que considera a atuação e a participação do aluno na aprendizagem.

A partir daí, a formação continuada passou a ser concebida com maior evidência e reflexão, pois concluiu-se que não se tratava apenas do domínio de um

método ou da execução de uma prática para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Desde então, a formação continuada vem sendo questionada pelos profissionais, repensada, criticada, e, mesmo assim, em muitos casos, ocorre de forma não planejada. De acordo com MADALÓZ; ORMEZZAN (2013),

A formação docente tem ocupado no contexto atual um convite à reflexão e ao mesmo tempo tem sido alvo de preocupação de gestores e especialistas no campo educacional. Essa preocupação tem se dado em virtude da necessidade em atender as constantes demandas do mercado de trabalho – lembrando que a falta de professores para algumas áreas do conhecimento é uma realidade – e, também, em função das avaliações externas realizadas em âmbito nacional na tentativa de alcançar os melhores índices de desenvolvimento da educação básica (MADALÓZ; ORMEZZAN, 2013, p. 32).

Para Brault (1994), a formação continuada de professores tem de abranger três dimensões: a cultural, a crítica e a técnico-pedagógica. A dimensão cultural entende o saber como um ato de liberdade, ou seja, o professor atua como mediador, dividindo e trocando com seus alunos toda sua bagagem acadêmica, de modo a relacioná-la com a prática e contexto dos envolvidos. A dimensão crítica refere-se à questão do professor conhecer novas culturas e estar aberto às mudanças na sua metodologia, de acordo com o contexto em que se encontra e a técnico-pedagógica refere-se à importância da qualificação na área específica de formação de cada profissional, para assim contribuir com o grupo de colegas como um todo.

O Quadro 2 traz um resumo sobre o processo de desenvolvimento da formação continuada de professores desde os anos de 1970 até os tempos atuais. A síntese elaborada a partir da obra de Imbernón (2010), enfatiza a importância de se refletir sobre o caminho que a formação de professores vem trilhando ao longo dos tempos, para se analisar o passado e não se cometer os mesmos erros, buscando por novas alternativas para o futuro.

Quadro 2 - Linha do tempo da formação de professores – formas de conceituar o conhecimento e a formação dos professores

Anos	Conhecimento formador nos professores	Formação dos professores
1970	Transmissão dos seus conhecimentos para seus alunos.	Modelo individual de formação: cada um buscava o que acreditava ser necessário.
1980	Informação (científica, cultural ou psicopedagógica) a ser transmitida.	A formação salva tudo: modelos para aplicar em sala de aula. Conferências, cursos ditados nos quais os professores ouviam as informações e aplicavam em sala de aula como uma receita a ser seguida.
1990	Desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, atitudes profissionais para mudar as salas de aula.	Assimilação de estratégias por meio de seminários e oficinas. Mudanças nos esquemas pessoais e práticos dos professores baseados na ideia de currículo a ser cumprido.
2000	Compartilhamento de significados para mudar as instituições educacionais.	Processos de prática reflexiva. Construção da aprendizagem através do intercâmbio e troca com outras escolas; redes de formação presenciais e virtuais.
Rumo ao futuro	Construção coletiva para mudança na realidade educativa e social.	Projetos de transformação com envolvimento da comunidade; diálogo entre todos os envolvidos com a realidade da escola.

Fonte: Adaptado pela autora de Imbernón, (2010, p. 24).

Analisando o Quadro 2 é possível perceber que o conhecimento formador dos professores iniciou pela mera transmissão de seus conhecimentos, passando pela busca por informações para serem transmitidas e pela constante preocupação em respeitar o currículo. Neste período, o aluno era entendido como receptor, não lhe era cabida a possibilidade de participação, construção ou questionamento das informações recebidas. O perfil colaborativo no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, a troca entre professor e aluno passou a ser concebida a partir do final da década de 1990.

Dessa forma, para Imbernón (2010), a formação continuada de professores traçou uma trajetória de grandes mudanças nos últimos cinquenta anos. Inicialmente se tinha modelos para serem aplicados em sala de aula, como manuais para garantia do cumprimento do currículo. Atualmente, faz-se necessária a construção de uma prática reflexiva, que promova a discussão sobre o currículo e a troca entre/com outras escolas, de modo a se conhecer e analisar diferentes realidades.

No Brasil, a formação continuada de professores está pautada em Programas Nacionais, como o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) (BRASIL, 2014) e o Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais (PROFEA) (BRASIL, 2006).

O PRONEA (BRASIL, 2014) está organizado em linhas de ação e estratégias sendo que uma delas trata da formação de educadores e educadoras ambientais. As ações descritas no programa são: estabelecimento de parceria com universidades, escolas (públicas e privadas), organizações de terceiro setor, para o estabelecimento de programas de formação continuada e redes de formação de professores; produção de material técnico e pedagógico para ser utilizado de forma presencial e à distância; realização de eventos e seminários; suporte à qualificação dos quadros de gerência, agências e departamentos de Educação Ambiental, bem como a adaptação tecnológica dos mesmos; disponibilização de cursos de pós-graduação *stricto* e *lato sensu* em Educação Ambiental; organização de cadastro de formadores de educadores ambientais (parcerias com as secretarias municipais).

Já o PROFEA (BRASIL, 2006) surge pautado nos princípios da PNEA (BRASIL, 1999) e do PRONEA (BRASIL, 2014), tem a pretensão de:

[...] qualificar as políticas públicas federais de educação ambiental para que exijam menos intervenções diretas e ofereçam mais apoio supletivo às reflexões e ações autogeridas regionalmente, no sentido de desenvolver uma dinâmica nacional contínua e sustentável de processos de formação de educadoras (es) ambientais a partir de diferentes contextos (BRASIL, 2006, p. 5).

Assim, os objetivos estabelecidos no PROFEA (BRASIL, 2006) são: a contribuição para a formação continuada de educadoras(es) ambientais contínua, de modo a formar uma sociedade educada ambientalmente; o apoio e o estímulo a processos que demonstrem transformações políticas e éticas, construindo uma sociedade sustentável; o fortalecimento de instituições e seus objetivos sociais para que atuem de forma autônoma, de modo a ampliar a participação social em ações socioambientais de caráter pedagógico e a contribuição na organização de um observatório em rede das políticas públicas de formação de Educadoras(es) Ambientais.

Percebe-se então que a Educação Ambiental é entendida no PROFEA (BRASIL, 2006) como o elo entre os seres humanos e a natureza, uma ferramenta importante para a construção de uma sociedade sustentável e para garantia da qualidade de vida aos cidadãos. Sendo assim, de modo geral, o programa busca

[...] a potencialização e processos de formação de educadoras(es) ambientais, por intermédio do estabelecimento de articulações entre instituições que atuam com atividades socioambientais de caráter pedagógico. Estas articulações propiciam a harmonização de interesses entre as instituições e as pessoas, entre as demandas e ofertas de processos formativos em educação ambiental visando à construção de sociedades sustentáveis (BRASIL,, 2006, p. 11).

Para facilitar a padronização dos processos de formação de educadoras(es) ambientais pelo país, o PROFEA (BRASIL, 2006) descreve dez fundamentos essenciais a serem respeitados nas práticas de formação continuada. No Quadro 3 encontram-se os fundamentos e informações sobre os mesmos.

Quadro 3 - Fundamentos da Formação de Educadoras(es) Ambientais de acordo com o PROFEA (BRASIL, 2006)

Fundamento	Informações
Educação de Educadoras(es)	Professores devem conceber o processo de educação como ato de parceria entre eles e os educandos, considerando esses como atuantes, participantes e construtores do saber. Assim, os educandos tornam-se educadores ambientais e passam a agir com autonomia na prática de ações ambientais.
Liderança democrática ou Vanguarda que se auto-anula	O educador ambiental desempenha papel de líder no grupo em que atua, mas divide sua liderança com os participantes, engajando todos na proposta em questão. Nenhum ator se sobressai ao outro.
Intervenção educacional crítica e emancipatória	A formação continuada não se restringe aos saberes teóricos enquadrados nos currículos tradicionais, pelo contrário, potencializa os educadores à transformar a realidade em que convivem.
Formação de coletivos de Pesquisa-Ação-Participante (ou Pessoas que Aprendem Participando)	O educador ambiental não trabalha sozinho, precisa buscar formar coletivos para sua atuação com educador e engajar os participantes à promover as transformações em suas realidades, de modo a sentirem prazer de estarem agindo juntos. Esses coletivos são chamados de PAP (Pesquisa-Ação-Participante)
Interdependência e Articulação dos diferentes grupos PAP	Relação de trocas e interdependência entre os PAP e construção do Observatório da Formação de Educadoras (es) Ambientais, possibilitando a interlocução das políticas públicas no Estado e na sociedade civil.
Autogestão e continuidade do processo educativo	Os PAP são autogestores de suas ações, mas precisam manter os processos de formação continuada de acordo com as práxis que necessitam.
Multiplicidade de espaços e vias educadoras	Desconstrução do espaço formal da educação como único ambiente de produção de conhecimento. Abertura para processos à distância e inserção de tecnologias.
Diálogo com experiências sociais disponíveis de enfrentamento da problemática socioambiental	A Educação Ambiental se apropria de diversas áreas do saber para discutir a realidade ambiental e a situação em que as sociedades se encontram (antropofagia cultural). O educador ambiental tem de fomentar essa troca entre as áreas, estimular as vivências sob diferentes pontos de vista.
Totalidade e Permanência	Busca pela democratização da participação, sem conflitos. Superação da desigualdade socioeconômica e política.
Democratização e acessibilidade a informações e aos foros de participação	Os educadores ambientais tem de socializar, disponibilizar as informações a todos sob diferentes meios de comunicação.

Fonte: Adaptado pela autora do PROFEA (BRASIL, 2006, p. 12-17).

Tendo em vista os fundamentos para a formação continuada de professores trazidos pelo PROFEA (BRASIL, 2006), espera-se que se construa uma parceria entre estes e os alunos nos processos de ensino e de aprendizagem, permitindo que ambos tenham autonomia e liberdade de se expressar e interpretar as informações. Dessa forma, a própria liderança do grupo é compartilhada entre os participantes, engajando a todos na transformação da realidade em que convivem de forma interdisciplinar e democrática.

Além disso, conforme o PROFEA (BRASIL, 2006), espera-se que ocorra uma constante interlocução entre as políticas públicas e as necessidades da sociedade civil para que seja possível planejar processos de formação continuada coerentes com a práxis local. Também, conhecendo a realidade e apropriando-se das diferentes áreas do conhecimento, inserir as tecnologias para democratizar a participação nos processos de formação.

A metodologia do PROFEA (BRASIL, 2006) está proposta a partir de Processos Educacionais, Eixos Metodológicos e Modalidades de Ensino. Os quatro Processos Educacionais são: a formação de Educadoras (es) Ambientais; a Educomunicação Socioambiental; a educação por meio da escola e outros espaços ou estruturas educadoras; e a Educação em Foros e Colegiados. Dentre esses processos, a Formação de Educadoras (es) Ambientais exerce um papel central, pois resulta na formação de novos profissionais, possibilitando a incrementação dos outros três processos (BRASIL, 2006). Assim, a função primordial da formação de educadoras (es) ambientais é

[...] editar o conhecimento construído durante o seu processo de aprendizagem, apropriando-o para o seu contexto e atuando na formação de novas (os) educadoras (es) / editoras (es). O processo consiste em reforçar a capacidade dos editores para estabelecer convergência entre as questões sociais e ambientais, o local e o global, além de sintetizar a complexidade envolvida nas questões ambientais, potencializando a sua ação junto a sua base no sentido de identificar e contribuir para a formação de novos (as) formadores(as)/editores(as) que atuem como educadoras (es) ambientais cotidianamente (BRASIL, 2006, p. 20).

Os Eixos Metodológicos são: os cardápios (espécie de lista que permite o acesso aos conteúdos e processos formadores pelo coletivo participante); as comunidades interpretativas e de aprendizagem (grupos que buscam interpretar o

contexto para a construção da emancipação individual e coletiva) e as intervenções educadoras (ou seja, intervenções educacionais entre os educandos e a comunidade em questão) (BRASIL, 2006).

As Modalidades de Ensino descritas no PROFEA (BRASIL, 2006) são a presencial, a à distância e a difusa. Essa última “reúne processos gerados por educadoras (es) e educandas (os) nos quais perde-se o controle sobre quem a recebe ou sobre como edita” (BRASIL, 2006, p. 26), ou seja, ambos são protagonistas do processo.

No entanto, um estudo realizado pelo Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental da Universidade Estadual Paulista (UNESP) (TOZONI-REIS et al., 2013) exemplifica claramente que há muito a evoluir até o professor construir e assumir seu perfil de educador ambiental. O trabalho envolveu cerca de 300 professores da Educação Básica de 14 municípios da região de São Paulo e objetivou caracterizar as fontes de informação que os professores utilizam para sua formação.

As fontes de formação levantadas pelo grupo de pesquisa e utilizadas pelos professores são basicamente: material didático utilizado nas escolas, internet, revistas de educação com matérias mais voltadas às curiosidades ou novidades tecnológicas, e pouquíssimas revistas ou artigos de cunho científico. Através da análise desses materiais, o grupo percebeu que os professores buscam formação para a atuação na Educação Ambiental no material didático organizado para o uso e exploração das próprias crianças, atuando então como simples interlocutores das informações ali registradas.

Nesta ótica, podemos dizer que as fontes de informações citadas pelos professores, como as revistas e os jornais, ao divulgarem informações genéricas e superficiais sobre o tema ambiental para uma leitura de massas, não são publicações voltadas para a formação profissional e específica dos professores, se considerarmos essa formação sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Essa situação se torna ainda mais inadequada se lembrarmos que os professores, em geral, utilizam-se destas informações e as reproduzem diretamente para os alunos, sem uma reflexão própria, mediada pelos seus conhecimentos específicos para a prática educativa ambiental (TOZONI-REIS et al., 2013, p. 363).

Esse tipo de situação constrói, de acordo com Gouvêa (2006), uma dispedagogia ambiental, ou seja, uma desconstrução do que se espera das práticas da pedagogia/Educação Ambiental.

A dispedagogia ambiental faz com que a educação ambiental perca suas finalidades, descaracterizando-se enquanto processo educativo permanente e contínuo, uma vez que se torna acrítica e reprodutora, deixando de lado tanto os fundamentos da pedagogia que busca responder aos desafios de nosso tempo, como os fundamentos da própria educação ambiental, que visa fomentar novas atitudes críticas e éticas nos indivíduos e na coletividade (GOUVÊA, 2006, p. 167).

O processo de formação não planejado acaba distanciando os professores dos processos de elaboração dos estudos e conhecimentos. As práticas acabam vinculando-se à pedagogia formativa, na qual os conteúdos são apenas repassados e não construídos com a participação dos alunos (TOZONI-REIS et. al., 2013). Nesse contexto, a formação continuada é vista como mais uma tarefa a ser executada e não como “parte da constituição de um campo de relações sociais – materiais, institucionais e simbólicas – em torno da preocupação ambiental” (CARVALHO, 2008, p. 51).

Estudos de caso realizados em diferentes regiões do Brasil sobre as práticas de Educação Ambiental apontam o déficit teórico e prático em relação à formação de professores desde a estrutura das licenciaturas aos programas realizados como formação continuada. Os apontamentos trazidos por diferentes autores relatam a incoerência entre a formação e a prática esperada para e com a Educação Ambiental (CHAVES; FARIAS, 2005; BONOTTO, 2005; GOUVÊA, 2006; TOZONI-REIS et. al., 2013).

Em relação aos programas específicos de formação continuada para a Educação Ambiental na Educação Infantil, o olhar para o planejamento, execução, avaliação e continuidade dos programas necessita de um acompanhamento e estímulo ainda maior. Essa situação muito se dá em virtude do contexto de formação inicial da maioria dos professores dessa etapa de ensino, pelo fato da Educação Ambiental não ser a mais comum entre os professores de Educação Infantil.

O trabalho com Educação Ambiental na Educação Infantil muitas vezes não é realizado pela insegurança teórica que os professores desta etapa de ensino carregam consigo. Os professores reconhecem a importância do trabalho com a Educação Ambiental e que não a praticam em seus planejamentos por considerarem não ter a bagagem teórica necessária para esse tipo de atividade (TRISTÃO, 2013).

Por isso, na prática, muitas das iniciativas de projetos de Educação Ambiental em Educação Infantil são organizadas individualmente por um professor, ou seja, não contemplam e engajam a escola como um todo. A partir dessa insegurança teórica, a discussão sobre uma formação universitária que considere ultrapassar os moldes curriculares tradicionais avançando para um olhar mais sensível e estético, faz-se extremamente necessária para o fomento das práticas ambientais (TRISTÃO; JACOBI, 2010; AMORIM; CASTANHO, 2008),

Sendo assim, Morales (2009) constata que a crise no conhecimento exige das universidades a busca pelo reencontro interdisciplinar entre o teórico e o prático, o vivido e o estudado, para que depois os professores sejam capazes de se sensibilizar e interessar pelas formações na área da Educação Ambiental. Para Madalóz e Ormezzan (2013):

É fato que a maioria dos cursos de graduação, seja em nível de licenciatura ou bacharelado, apresentam resistências em relação às questões de formação pessoal e corporal de seus acadêmicos. A formação pessoal no âmbito da graduação poderia ocorrer de forma sistemática ao longo de todo o curso, seja na formação do docente para atuar com a Educação Infantil, seja para os anos iniciais e em qualquer espaço de formação de professores. Vivemos uma sociedade globalizada, complexa e plural, onde a ideia de formação precisa ser (re) pensada e (re) organizada no sentido de possibilitar aos futuros profissionais uma formação que contemple a inteireza do ser, desvelando a dicotomia corpo/mente que ainda paira sobre os processos educativos (MADALÓZ; ORMEZZAN, 2013, p.44).

É importante que o professor sinta-se participante e presente no processo, efetivamente engajado com a proposta.

Para muitos a prática docente na Educação Infantil e nos anos iniciais parece ser um trabalho solitário, cansativo e improdutivo, porém, o que caracteriza essa modalidade de ensino é a autonomia do (a) professor (a) em gerir seus recursos, tanto didáticos, quanto pedagógicos e metodológicos. Todavia, para que essa autonomia aconteça de forma efetiva é necessário que os (as) professores (as) se sintam sujeitos de sua própria formação e de seu trabalho docente (MADALÓZ; ORMEZZAN, 2013, p. 42).

Cabe ao professor de Educação Infantil se comprometer em observar e mediar o processo educativo, reconhecendo que a criança trará suas interpretações e desenvolverá sua prática seguindo suas intenções e até mesmo instinto. Para Moyles (2010), o professor tem de ter o cuidado de não subestimar as crianças, uma vez que a capacidade do professor intervir adequadamente na prática depende da sua sensibilidade sobre o que sabe em relação à criança, através da observação dos seus comportamentos e expressões corporais, faciais e verbais.

Por isso, é necessário que os professores reflitam sobre sua percepção e saberes, questionando seus planejamentos e ações, independente de sua formação acadêmica específica, organizando um trabalho de Educação Ambiental no seu processo de ensino relacionado à realidade que convivem.

No caminho por mudanças significativas, deve-se buscar por processos de formação dos educadores que estimulem novas percepções do ambiente, onde eles mesmos possam se perceber num processo de construção de uma nova interpretação ambiental, resignificando suas percepções e verificando a possibilidade de uma nova perspectiva pedagógica para as práticas de educação ambiental, entendendo-se como parte de sua formação a construção de um “sujeito ecológico” (OLIVEIRA; VARGAS, 2009, p. 319-320).

Atualmente, há características fundamentais que os professores necessitam desenvolver e se apropriar ao longo de sua prática e carreira profissional. Smith e Craft (2010) nos trazem que os professores, especialmente os de Educação Infantil, tem de refletir constantemente sobre sua metodologia e prática a ponto de sentirem-se confortáveis ao diálogo e às sugestões. Além disso, de acordo com as autoras, eles necessitam ser curiosos, pesquisadores e estarem dispostos a buscar e encarar o novo, tanto na sua rotina como professores, como nas extensões que essa rotina proporciona em suas vidas particulares.

A partir desse ponto de vista, entende-se que a formação continuada para professores de Educação Infantil em Educação Ambiental deve contemplar quatro pontos fundamentais: valorizar a escola que se tem, valorizar o professor que se tem, engajar o professor que se tem, adaptar a Educação Ambiental à realidade que se tem (BARCELOS, 2005). Para Sato (2000), a formação continuada tem de qualificar o profissional para que ele seja capaz de interagir empaticamente com os alunos, através do diálogo, mesmo que não seja na sua área de formação acadêmica e nem o ambiente idealizado como perfeito para a realização da prática planejada.

Schön (2000) aborda a relação entre a competência e o conhecimento profissional. Para o autor, deve-se começar os questionamentos a partir do que cada profissional tem de melhor, quais são os talentos que cada um possui, o que se destaca positiva e naturalmente em sua prática, o que traz de suas vivências, bagagem emocional e cultural da vida inteira em detrimento aos conhecimentos que provêm da pesquisa.

O engajamento, o envolvimento emocional e cultural com as situações desenvolvidas nas propostas de Educação Ambiental são o diferencial para o processo de ensino e de aprendizagem (BONOTTO, 2005). Dessa forma, a formação dos docentes precisa “contribuir para que os professores em formação desenvolvam-se como seres humanos, compreendendo a sua responsabilidade com a escola e adquiram uma atitude reflexiva a cerca do seu ensino” (ARENHARDT, et al., 2016, p. 3). Assim, a formação de professores pode incentivar a construção ou reconstrução do vínculo com a natureza. Para isso é preciso retomar a essência, dar sentido, contextualizar o trabalho pedagógico.

Nosso agir educativo, além de uma formação profissional consistente, exige um envolvimento político e afetivo dos educadores e educadoras, sob pena de o transformarmos em apenas mais uma tarefa a ser cumprida. Em mais uma das tantas coisas úteis que acreditamos estar fazendo e depositando nas infinitas prateleiras empoeiradas desse imenso armazém de coisas inúteis em que pode se transformar nossa existência e esse belo e sofrido planeta-terra. Na educação em geral, e, na educação ambiental em particular, há que construir uma outra casa (BARCELOS, 2005, p.12).

Neste sentido, é preciso levar em conta que as competências profissionais do professor não se constroem somente sobre e através de sua formação acadêmica, pois estão atreladas às vivências e experiências ao longo de toda a sua vida (ARENHARDT, et al., 2016). Pode-se considerar, então, que a formação do professor inicia na sua mais tenra infância e vai se desenvolvendo, durante a sua vida através das percepções, pensamentos, vivências, avaliações e ações à formação teórica-acadêmica escolhida (PAQUAY et. al., 2001; MADALÓZ; ORMEZZAN, 2013; BONOTTO, 2005).

Rinaldi (2012) descreve que a formação dos professores deve ser ampla e abrangente, contemplando diferentes áreas de formação e considerando suas vivências emocionais, sua vida e carreira profissional. “Acima de tudo, precisamos de professores que se sintam realmente pertencentes e participantes desse processo como professores, porém mais ainda como pessoas” (RINALDI, 2012, p.138).

Tem-se evidente, então, que a bagagem cultural, emocional, social e histórica que os professores constroem deve ser levada em conta nos processos de formação (OSTETTO, 2008). Barcelos (2015) concorda e afirma que “na formação de professores (as) em geral, e em EA em particular, seus saberes e experiências são um repertório que não pode de forma alguma ser desconsiderado” (BARCELOS, 2015, p. 1). Da mesma forma, para Carvalho e Sato (2008):

Quando se pensa na formação de professores em educação ambiental, outras questões se evidenciam. Uma delas é a de que a formação de professores comporta uma dimensão que transcende os objetivos programáticos dos cursos e metodologias da capacitação. Trata-se da formação de uma identidade pessoal e profissional. Desta forma, quaisquer que sejam estes programas e metodologias, eles devem dialogar com o mundo da vida do (as) professores (as), suas experiências, seus projetos de vida, suas condições de existência, suas expectativas sociais, sob a pena de serem recebidos como mais uma tarefa entre tantas que tornam o cotidiano do professor um sem-fim de compromissos (CARVALHO; SATO, 2008, p. 60).

O professor enquanto educador ambiental intensifica sua atuação como sujeito ecológico por meio das interações, vivências, experiências de vida e ações pedagógicas (CARVALHO, 2008).

O sujeito ecológico é um ideal de ser que condensa a utopia de uma existência ecológica plena, o que também implica uma sociedade plenamente ecológica. O ideal de ser e de viver em um mundo ecológico se vai constituindo como um parâmetro orientador das decisões e escolhas de vida que os ecologistas, os educadores ambientais e as pessoas que aderem a esses ideais vão assumindo e incorporando, buscando experimentar em suas vidas cotidianas essas atitudes e comportamentos ecologicamente orientados (CARVALHO, 2008, p. 65).

Muitas pessoas associam o termo “sujeito ecológico” a algum tipo de estereótipo de modo de vida de alguém ou de um grupo de pessoas extremamente naturalistas em todas as ações do seu dia a dia, ou seja, como que uma doutrina a ser seguida. Na verdade, a denominação de sujeito ecológico nada tem a ver com a maneira de como a pessoa se comporta enquanto personalidade, mas sim, do que pensa, acredita e age em relação à natureza. De acordo com Carvalho (2008), o sujeito ecológico pode ser descrito em diferentes facetas, pois se adapta ao meio e à realidade em que está inserido e agrega os valores e ideais de sua cultura ao seu pensar em ecologia. Assim, o professor enquanto educador ambiental apropria-se de características do sujeito ecológico para significar sua prática educativa.

A partir do momento em que o professor de Educação Infantil se enxerga e se propõe a agir como educador ambiental, seu saber-fazer pedagógico volta-se para uma mistura profissional-pessoal (TRISTÃO, 2016). Sendo assim, é importante entender e conceber o professor de Educação Infantil como mediador e facilitador de processos de Educação Ambiental. Aquele que faz os envolvidos voltarem-se para si, para o seu entorno, tendo a criança como atuante nestas construções, aberta e capaz de ser conduzida para aprender com seu próprio interior, a partir do que interpreta e sente. Desse modo, valoriza-se o perfil sensível e humanizador da prática educativa, pois a postura e ação do professor, se coerente, ética, preocupada com os meios e não somente com os fins, constrói canais de empatia e diálogo com o educando (SATO, 2000; LARROSA, 2000; BRASIL, 2006).

É preciso levar em conta que o educador ambiental é um intérprete de seu campo e um sujeito que, por vezes é “interpretado” pela narrativa ambiental (CARVALHO, 2008).

O educador é por “natureza” um intérprete, não porque todos os humanos o são, mas também por ofício, uma vez que educar é ser mediador, tradutor de mundos. Ele está sempre envolvido na tarefa reflexiva que implica provocar outras leituras da vida, novas compreensões e versões possíveis sobre o mundo e sobre nossa ação no mundo (CARVALHO, 2008, p. 77).

Concordando com essa linha de pensamento, Barcelos (2005) diz que a construção e reconstrução do papel do professor e do educando no processo de aprendizagem envolve a preocupação com o desenvolvimento deste. Assim sendo, “o (a) professor (a) não mais deverá se pautar exclusivamente pelo resultado que poderá advir do processo educacional, mas, sim, pela preocupação pelo acolhimento, pelo cuidado da criança em seu devir/ser” (BARCELOS, 2005, p. 7).

No caso do professor de Educação Infantil, de acordo com Ostetto (2008), cabe a ele romper com a visão tradicional de educação, tendo a criança como foco de todas as ações pedagógicas que realiza, considerando-o no processo como um todo. Assim, coloca-se como investigador, mediador e facilitador da interação com o ambiente. Para Oliveira (2002),

Considerando a criança um agente ativo de seu processo de desenvolvimento, o professor infantil faz a mediação entre ela e seu meio, utilizando os diversos recursos básicos disponíveis: o próprio espaço físico da creche ou pré-escola com seu mobiliário, equipamentos e materiais, as tarefas e instruções propostas e, particularmente, sua maneira de se relacionar com a criança: como a observa, apoia, questiona, responde-lhe, explica-lhe, dá-lhe objetos e a consola (OLIVEIRA, 2002, p. 204).

O envolvimento afetivo do professor de Educação Infantil o torna parceiro da criança no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, “sua função é a de ser uma pessoa verdadeira, que se relacione afetivamente com a criança, garantindo-lhe a expressão de si, visto que ela precisa de alguém que acolha suas emoções e, assim, lhe permita estruturar seu pensamento” (OLIVEIRA, 2002, p. 203). Esta especificidade do professor de Educação Infantil contribui para que o processo de Educação Ambiental voltado para a primeira infância gere experiências sensíveis.

Portanto, este estudo parte do pressuposto que, independentemente de sua formação acadêmica específica, o professor de Educação Infantil pode atuar como educador ambiental. Isto porque o “saber/fazer” da Educação Ambiental está mais

interligado com o envolvimento pessoal/profissional do professor, a maneira como se engaja com a temática (TRISTÃO, 2010). Dessa forma, Travassos (2004) afirma que

[...] cabe ao professor um papel importante no programa de educação para o meio ambiente: ele será o facilitador das explorações realizadas pelos seus alunos nas investigações tanto das alterações urbanas como dos processos que acontecem dentro do próprio ambiente em que vivem (TRAVASSOS, 2004, p. 24).

O professor de Educação Infantil estimula a criança, através de sua prática, a entrar em contato com o meio em que vive para construir suas noções de pertencimento, reconhecimento e autonomia. O desenvolvimento da criança no período da Educação Infantil se dá através das ações de intervenção com o meio e com os que convive (OLIVEIRA, 2002). A Educação Ambiental, enquanto prática pedagógica na Educação Infantil, é fundamental para o desenvolvimento da criança e oportuniza ao professor relacionar e realizar a teoria na prática.

Busca-se o estabelecimento da relação entre teoria e prática, o que exige uma ação efetiva de interlocução entre o que se tem produzido e o que se tem vivenciado. Destaca-se a importância de focar como os professores de Educação Infantil realizam suas práticas, levando em consideração a relevância dessa temática para a formação humana e para o equilíbrio do meio social e ambiental. A EA numa perspectiva mais crítica e dialógica provoca curiosidades no que se refere à relação homem, meio e ambiente (CAPITULINO; ALMEIDA, 2014, p. 128).

As práticas pedagógicas na Educação Infantil são permeadas pelo brincar e pelas interações com o meio, de modo a promover o cuidado e a preocupação com a preservação do ambiente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) e reúnem fundamentos, princípios e procedimentos para a orientação de políticas públicas e a “elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 11).

Nas DCNEI, a Educação Infantil é conceituada como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL,, 2010, p. 12).

As práticas pedagógicas realizadas para com e na Educação Infantil estão descritas nas DCNEI (BRASIL, 2010), de acordo com eixos norteadores que garantam, entre outras, experiências de: conhecimento de si e do mundo através de experiências sensoriais (expressivas e corporais); ampliação da confiança e participação em atividades individuais e coletivas; vivências éticas e estéticas com o ambiente e pessoas que convive; incentivo a “curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (BRASIL, 2010, p. 26). Essas práticas pedagógicas estão baseadas em três princípios fundamentais: éticos, políticos e estéticos.

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Na Educação Infantil, as crianças vão descobrindo o mundo que as rodeia por meio das experimentações que fazem com e através do ambiente. Assim, vão construindo significados, marcas e vínculos para sua vida, estabelecendo relações e interpretações com o meio (OLIVEIRA; VARGAS, 2009; BRASIL, 1998).

O mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões. Como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, ideias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cercam (BRASIL,, 1998, p. 163).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), espera-se que durante esta etapa, a criança, após ter vivenciado experiências com a natureza através das práticas de Educação Ambiental seja capaz de:

Crianças de zero a três anos:

A ação educativa deve se organizar para que as crianças, ao final dos três anos, tenham desenvolvido as seguintes capacidades:

- explorar o ambiente, para que possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse;

Crianças de quatro a seis anos:

Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando ideias;
- estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos;
- estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana (BRASIL, 1998, p. 175).

O caderno Conhecimento de Mundo do RCNEI (BRASIL, 1998) traz a questão de que é importante que a criança perceba os elementos que compõem o contexto em que se encontra. Isso porque, desde pequena, está em contato com seu ambiente e participa das transformações que ocorrem, mesmo que como observadora. Assim, inicia suas associações entre o que recebe dos adultos e o que ela mesma acompanha e vivencia durante seu desenvolvimento.

Outro documento importante que trata do trabalho com a Educação Infantil no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Base começou a ser construída no ano de 2015 com a possibilidade de participação de todos os brasileiros através de uma plataforma virtual criada pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil. Este documento, quando aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (até o momento em que esta pesquisa foi desenvolvida não havia sido aprovado), irá nortear a construção de um currículo base para as escolas no Brasil, com o objetivo de definir os conhecimentos essenciais que todos os estudantes têm direito, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, de modo a aumentar o índice de equidade da educação nacional.

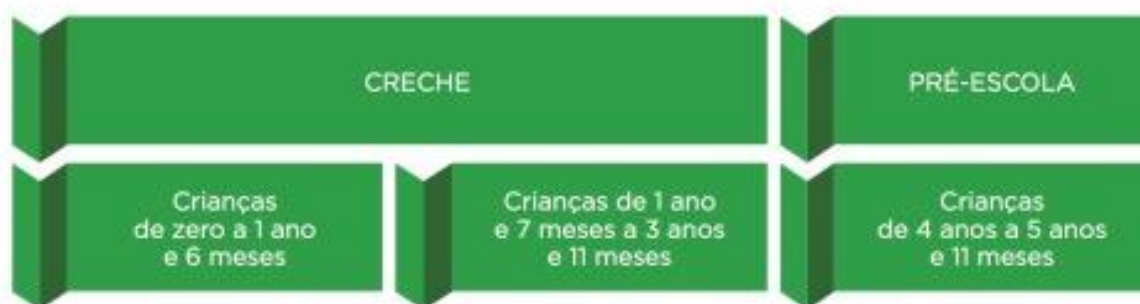
Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação, isto é, da garantia do direito dos alunos a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento pleno da cidadania (BRASIL, 2017, p. 8).

A BNCC (BRASIL, 2017) prevê dez competências básicas para o desenvolvimento de uma formação humana integral em uma sociedade justa, democrática e inclusiva: valorização e utilização dos conhecimentos construídos historicamente para entender e explicar os fatos/informações sociais de modo a construir uma sociedade solidária; compreensão da utilização das diferentes áreas do conhecimento para solucionar problemas diversos; desenvolver o senso estético nos processos educativos-culturais; utilização de diferentes linguagens para comunicação e produção de sentidos que possam ser compreendidos mutuamente; utilização de tecnologias digitais de comunicação e informação para produzir conhecimentos e solucionar problemas; valorizar a diversidade dos saberes e vivências culturais para compreender as relações do mundo; argumentar com base em fatos confiáveis para a construção de um posicionamento ético no que diz respeito ao cuidado consigo, com os outros e com o planeta; autoconhecer-se para aprender a lidar com o convívio em grupo; exercitar a empatia e o diálogo sem preconceitos e/ou diferenciações entre os seres humanos e a importância dos conhecimentos construídos na escola no que diz respeito ao agir com autonomia e responsabilidade seguindo princípios éticos, sustentáveis, solidários, democráticos e inclusivos.

Voltando-se especificamente para a Educação Infantil subentende-se que tais competências serão inicialmente abordadas nesta etapa de ensino, de acordo com as capacidades de interpretação, comunicação e desenvolvimento das crianças. A BNCC (BRASIL, 2017) prevê que o trabalho pedagógico para o desenvolvimento destas dez competências nesta fase será organizado estabelecendo os direitos, os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem a serem explorados.

Portanto, ao interpretar esse material, faz-se necessário compreender que as competências serão atingidas ao longo de toda a educação básica, ou seja, inicia na Educação Infantil e culmina no Ensino Médio. O documento destaca a importância de se respeitar a faixa etária e as características das crianças em cada etapa do ensino de modo que divide a Educação Infantil em três grupos, conforme pode-se ver na Figura 2.

Figura 2 - Grupos por faixa etária na Educação Infantil



Fonte: BRASIL, (2017, p. 39).

Levando em conta a divisão da faixa etária e os conceitos atribuídos em legislações e documentos nacionais anteriores, a BNCC (BRASIL, 2017) tem definido seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças na Educação Infantil. Estes direitos consideram-nas participantes e atuantes na construção do seu conhecimento, que questiona, observa, assimila, cria hipóteses, conclui e se apropria dos conhecimentos através das interações com o mundo social e físico. Os direitos reiteram a importância da intencionalidade educativa por parte dos professores, independente da faixa etária das crianças. No Quadro 4 é possível verificar o que cada um deles determina e busca alcançar.

Quadro 4 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017)

Direito	Descrição do direito
Conviver	Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
Brincar	Brincar, de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos) ampliando e diversificando suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
Participar	Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
Explorar	Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
Expressar	Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
Conhecer-se	Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: Adaptado pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2017, p.34).

Relacionando com o foco desta pesquisa, percebe-se que o olhar para uma educação estética e sensível mostra-se atualizado e contextualizado às necessidades da realidade atual, uma vez que vários aspectos desta abordagem pedagógica encontram-se listados ou relacionados nos direitos de aprendizagem da BNCC (BRASIL, 2017).

Primeiramente é importante destacar que todos os direitos listados são abordados e contemplados nas práticas vivenciais de educação. Ou seja, o enfoque destas atividades está na exploração tanto do próprio corpo, como do outro e do

ambiente através do lúdico, do brincar promovendo, a participação democrática, o conhecimento de si e dos outros, a convivência e a expressão.

Analisando as descrições de cada direito percebe-se que a metodologia abordada nesta pesquisa adequa-se à Educação Infantil e mostra-se atualizada perante o que se pretende realizar à nível de país. Ou seja, as práticas aqui propostas estimulam o convívio entre as crianças e os adultos através do lúdico e do brincar em ambientes diversos. Da mesma forma, promovem o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, de aspectos emocionais, sensoriais, expressivos, cognitivos, relacionais e sociais por meio do contato direto com a natureza, com sons, formas, texturas, cores, cheiros, gostos, toques, envolvimento do corpo etc... Assim, contribuem para a construção de um ser humano criativo e sensível, capaz de expressar suas emoções e de formular hipóteses e descobertas para situações do seu cotidiano.

Estabelecida a faixa etária e assegurando os direitos de aprendizagem, a BNCC se estrutura em cinco campos de experiência, nos quais serão definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Estes campos tratam-se de “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL,, 2017, p. 36). No Quadro 5 estão descritos os campos de experiência e o que cada um abrange.

Quadro 5 - Campos de experiência para a Educação Infantil, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017)

Campo de Experiência	Descrição do Campo de Experiência
O eu, o outro e o nós	É através da interação com o outro que as crianças vão constituindo sua personalidade, seus gostos, preferências, hábitos e descobrindo modos diferentes de ser e agir. Além disso, através das interações constroem o senso crítico de si e do outro, desenvolvem sua autonomia, noções de cuidado e autocuidado.
Corpo, gestos e movimentos	Através do corpo, dos sentidos, movimentos intencionais, ou não, as crianças exploram o mundo à sua volta, estabelecendo relações e produzindo conhecimento. A música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, entre outros, podem ser meios de comunicação e interação entre as crianças e os adultos à sua volta possibilitando o entrelaçamento entre o corpo e as emoções. O corpo é o centro das aprendizagens na Educação Infantil, e, a prática pedagógica tem de estar voltada a possibilidades que desenvolvam, através do lúdico e da interação, as potencialidades corpóreas.
Traços, sons, cores e formas	É muito importante que na Educação Infantil a criança tenha contato com diferentes manifestações artísticas e culturais, para que, desde cedo construa seu senso crítico, estético, o conhecimento de si e do outro, considerando as diversas realidades e possibilidades à sua volta. É necessário que a Educação Infantil proporcione momentos em que as crianças possam entrar em contato com essas possibilidades, registrem suas interpretações, troquem informações com os colegas e construam assim sua capacidade de criação e interpretação.
Oralidade e escrita	Na etapa da Educação infantil, as crianças estão construindo sua habilidade de fala e seu vocabulário. A exploração e histórias nesta faixa etária, com o intuito de desenvolver a escuta atenta, a formulação de perguntas e respostas e o contato com novas palavras, é uma ótima ferramenta para o desenvolvimento do gosto pela leitura e o interesse pela escrita. A postura do professor em ler para as crianças, estimula a imaginação, amplia o conhecimento de mundo e propicia a familiaridade com livros. Dessa forma, as crianças vão construindo escritas espontâneas, desenvolvendo a habilidade do desenho, do registro das letras e números, atribuindo registros à sua fala.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.	Desde pequenas as crianças estão situadas em ambientes sociais e físicos, inseridas em grupos de interação. Vão demonstrando curiosidade sobre si e o contexto à sua volta e fazendo relações com o conhecimento científico, como a matemática e a leitura e escrita. É importante que na Educação Infantil as vivências e as interações estimulem a curiosidade, a observação, a manipulação, a investigação para o levantamento de hipóteses e assim respostas para suas curiosidades.

Fonte: Adaptado pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2017, p.36-38).

Assim como foi possível relacionar a abordagem desta pesquisa aos direitos de aprendizagem descritos na BNCC (BRASIL, 2017), os campos de experiência previstos também se relacionam com esta proposta. Percebe-se a ênfase ao corpo,

ao lúdico e às interações como centro dos processos de aprendizagem, desenvolvendo noções de cuidado e autocuidado. Da mesma forma, o estímulo à expressão das curiosidades e observações das crianças, instigando a imaginação e a escuta atenta nos momentos de expressão e registros das propostas.

Para cada campo de experiência, considerando cada faixa etária determinada na BNCC (BRASIL, 2017), foram sendo construídos objetivos de aprendizagem de modo a desenvolver um processo de aprendizagem integral. Os objetivos referem-se às ações práticas e contextualizadas a cada campo e faixa etária.

Ressalva-se que há críticas em relação à BNCC (BRASIL, 2017) pelo fato do documento não tratar especificamente sobre o trabalho com a Educação Ambiental. Se atualmente está garantida em lei que o mesmo tem de ocorrer transversal e interdisciplinarmente em todas as etapas do ensino, no documento em questão esta situação não fica clara.

Analizando os documentos relacionados e discutidos até então, percebe-se a presença constante na Educação Infantil da exploração do corpo e suas potencialidades na relação com o meio em que a criança está inserida e convive durante o processo de aprendizagem. Assim, a formação dos professores desta etapa necessita contemplar esses dois grandes campos para manter-se atualizada e coerente de modo a incorporar ao fazer pedagógico as discussões sobre as questões ambientais (BARCELOS, 2003).

Para se atingir o que está sendo proposto na BNCC (BRASIL, 2017), é necessário investir na formação constante dos profissionais da Educação Infantil. Desta forma, para Horn (2004), será possível desconstruir o estereótipo de que a prática educativa destes profissionais está atrelada basicamente ao cuidar do que ao construir novas aprendizagens e experiências.

Moyles (2010) descreve o contexto atual da Educação Infantil como um ambiente cheio de desafios para os profissionais envolvidos, principalmente pelo fato de se estar em constante dúvida sobre o que é “certo” ou “errado” nos processos desta etapa do ensino. Para a autora, tanto os professores que atuam

diretamente com as crianças quanto os gestores da escola necessitam estar simultaneamente realizando práticas diárias de busca por conhecimento e aperfeiçoamento sobre seus fazeres. Isto se torna estritamente necessário pelo fato de em pouco tempo ter-se visto a profissão de professor de Educação Infantil passar de um simples cuidar para o de setor de “transformação social crucial para criar uma sociedade melhor e atender a objetivos tanto sociais quanto econômicos” (MOYLES, 2010, p. 18).

Após a verificação do histórico do desenvolvimento dos processos de formação continuada para professores a partir do ponto de vista de diferentes autores, bem como a presença da mesma em legislações nacionais, percebe-se a necessidade de se promover momentos voltados a estes profissionais.

Especificamente, a formação continuada para professores de Educação Infantil com foco na Educação Ambiental abre-se para oportunidades interativas e sensíveis, indicadas nos aportes teóricos e documentos oficiais abordados neste capítulo. Desse modo, a exploração do pátio da escola vem a ser uma possibilidade rica em potência para práticas de Educação Ambiental na Educação Infantil.

2.5 O pátio escolar como espaço para Educação Ambiental infantil

As crianças que atualmente frequentam as escolas de Educação Infantil estão inseridas em um contexto histórico-social que demonstra a necessidade de reencontro e reaproximação com a natureza. Para Rinaldi (2012), a realidade atual permeada pelas novas tecnologias, o consumo e a globalização modificou e continua modificando as pessoas, determinando novos valores e conceitos de tempo e espaço. Atualmente, parece que não há tempo para explorar os sentimentos e a convivência em grupo pelo fato de, cada vez mais, a humanidade selecionar o que deseja viver e transmitir, ligando-se demasiadamente às dimensões do consumo e da produção (RINALDI, 2012).

A maneira como nossa vida está estruturada nos dias de hoje, principalmente nos centros urbanos, faz com que o distanciamento com a natureza comece desde

cedo. Os espaços naturais disponíveis nas escolas, bem como o trabalho dos professores, podem desconstruir o distanciamento com o ambiente natural.

Marin e Kasper (2009) apontam que onde impera a racionalidade desenvolvimentista, os modos de vida e os lugares são alterados, criando, em algumas vezes, os “não lugares” e as “hiper-realidades” nos quais

[...] vive um humano que pode estar desaprendendo o sentido de fazer parte, de estar imerso no mundo vivido. O desencantamento do mundo e o desenraizamento do humano parecem se passar na mesma medida que a deseducação dos sentidos e a dessensibilização (MARIN; KASPER, 2009, p. 278).

Atualmente, é comum as crianças ficarem na escola em turno integral, e os que não ficam, dificilmente tem como manter contato diário com ambientes externos, tornando a rotina mais próxima dos ambientes artificializados. Dessa forma, explorar as vivências com a natureza no ambiente escolar é uma oportunidade de reencantamento. Para Duarte Jr (2010):

[...] fechada entre as quatro paredes de um apartamento, a criança se encontra hoje bombardeada por imagens que lhe chegam pela televisão, pela tela do computador, pelas fitas de vídeo, por revistas e jornais, etc.; enquanto o mundo lá fora parece esfumar-se mais e mais, tornando-se uma experiência distante e algo inatingível. Não raro é o caso de um jovem jamais ter visto uma galinha, por exemplo, a não ser por meio de desenhos ou de fotografias (DUARTE JR, 2010, p. 96).

O contexto atual caracterizado por famílias inseridas em ambientes midiáticos com rotina de trabalho e agenda de compromissos, constrói a impressão de que as crianças estão crescendo mais rápido e, assim, estariam aptas a determinadas tarefas e responsabilidades desde muito pequenas (MOYLES, 2010). Esse contexto aumenta a expectativa de que a escola dê conta das situações que a família não consegue mais abraçar, transferindo as responsabilidades destas às instituições escolares, entre elas, a socialização com outros seres vivos.

Perceber-se parte do mundo é importante para o desenvolvimento da criança, para que se sinta participante e integrante de um grupo, “parte de um âmbito de identidade maior que o da estreita vida individual” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 63). Assim, há de sentir-se acolhida e à vontade, conseguindo socializar e

viver em grupo. Uma vez consciente de si, enxerga o todo a sua volta e passa a sentir a necessidade de interagir com o ambiente (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004).

Na escola, os professores são os intermediários da interação social e da exploração dos ambientes.

Mais do que base física a partir e por meio da qual a pessoa recebe informações (visuais, táteis, térmicas, auditivas e/ou olfativas-gustativas), o ambiente é um agente continuamente presente na vivência humana. De fato, grande parte do comportamento do indivíduo envolve a interação com o espaço e no espaço, desde atividades simples como alimentar-se e vestir-se, até atividades complexas, como definir um percurso na urbe (ELALI, 2003, p. 310).

Assim, as associações e construções da personalidade, atitudes e vivências vão acontecendo nas explorações do ambiente em que a criança convive. A relação que ela estabelece com o espaço, permeado e orientado pelo professor, vai fazendo-a construir a maneira de como irá encarar e interpretar o espaço que ocupa, bem como relacionar-se com os outros. Essa constante movimentação externa e interna contribui significativamente no todo da aprendizagem (GUIMARÃES, 2011).

Nesse sentido, a interação com o ambiente ganha o caráter de inter-relação, na qual aquele se oferece como um contexto do qual fazemos parte, envolvidos que somos pelas condições ambientais circundantes, ao mesmo tempo em que nós, como seres simbólicos e portadores de linguagem, produzimos nossa visão e nossos recortes dessa realidade, construindo percepções, leituras e interpretações do ambiente que nos cerca. Assim, inscrevemos as condições naturais em que vivemos em nosso mundo de significados, transformando a natureza em cultura. Essa relação dinâmica de mútua transformação entre humanos e natureza organiza-se como um círculo vicioso da repetição, se apresenta como virtuoso, no sentido de sempre estar aberto para novos desdobramentos desse encontro, produzindo continuamente ambientes de vida e de cultura (CARVALHO, 2008, p. 76).

A organização do espaço das escolas de Educação Infantil favorece ou desfavorece a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, pois esses processos se desenvolvem por meio das e nas interações entre a pessoa e o ambiente (CAMPOS-DE-CARVALHO; SOUZA, 2008; FERREIRA, 2015). Barbosa (2006, p. 120) afirma que “o espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam”. Para estes autores, é muito importante

que se reflita sobre a disposição e exploração dos espaços, pois é através destes que as relações acontecem, que são definidos os objetivos a se atingir para com a educação, desenvolvendo a construção do conhecimento. De acordo com Campos-de-Carvalho e Souza (2008), a organização e exploração do espaço como ferramenta pedagógica na Educação Infantil ainda é uma novidade para muitos gestores e professores.

No seu dia a dia, o indivíduo encontra-se envolto em informação disseminada no espaço e no tempo. Esta informação é fornecida quer por elementos físicos do ambiente (superfícies, objetos, organização) quer por eventos, designadamente expressões faciais, movimentos ou ações, e é obtida de um modo ativo, isto é, através do movimento e da exploração do indivíduo. Considerando as ações de uma criança (por exemplo, correr em torno dos objetos, explorá-los ou saltar obstáculos), ela obtém informação através de diferentes pontos de vista do ambiente, ao mesmo tempo que promove uma constante alteração na relação com objetos, pessoas, limites e objetivos (FERREIRA, 2015, p. 7).

Campos-de-Carvalho e Souza (2008) complementam:

O arranjo espacial é um aspecto físico ambiental, inserido no tema organização dos espaços, que, ao contribuir para ocorrências diversas de interações, de atividades e de significações do ambiente, circunscreve os processos de desenvolvimento, podendo promover ou dificultar o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. A organização espacial é de muita relevância para a qualidade do atendimento oferecido em instituições de Educação Infantil (CAMPOS-DE-CARVALHO; SOUZA, 2008, p. 37).

Ao passar pelo processo de adaptação, a criança vai se apropriando do espaço que convive, sente-se parte do mesmo permite-se explorar e deixar-se envolver pelas possibilidades que existem através da interação. Na escola, as crianças conseguem vivenciar situações que, muitas vezes, em casa, com a família, não são possíveis ou permitidas (MARTINS; GONÇALVES, 2014).

Para Moyles (2010), as escolas são espaços fundamentais para as experimentações livres das crianças com os ambientes externos, principalmente pelo fato dos professores observarem, acompanharem e estimularem a iniciativa e autonomia, de modo a construir a segurança e a autoconfiança. O brincar ao ar livre permite que a criança entre em contato com a sensação de aventura, ocasionando experiências estimulantes (FERREIRA, 2015) uma vez que “todas as crianças

precisam brincar de uma forma que seja estimulante e desafiadora, e precisam ser protegidas da superproteção” (MOYLES, 2010 p. 199).

Através do brincar, segundo Moyles (2002), as crianças pequenas constroem sua ética e satisfazem suas necessidades básicas de aprendizagem. No brincar, as crianças tem acesso a oportunidades:

- de praticar, escolher, preservar, imitar, imaginar, dominar, adquirir competência e confiança;
- de adquirir novos conhecimentos, habilidades, pensamentos e entendimentos coerentes e lógicos;
- de criar, observar, experimentar, movimentar-se, cooperar, sentir, pensar, memorizar e lembrar;
- de comunicar, questionar, interagir com os outros e ser parte de uma experiência social mais ampla em que a flexibilidade, a tolerância e a autodisciplina são vitais;
- de conhecer e valorizar a si mesmo e as próprias forças, e entender as limitações pessoais;
- de ser ativo dentro de um ambiente seguro que encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais (MOYLES, 2002, p. 36).

Para Horn (2004), o meio é fator preponderante no desenvolvimento das crianças, faz parte do processo e media as interações e imitações destas com outras tirando o foco do processo da ação do professor. Sendo assim, “quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica” (HORN, 2004, p. 20).

Para a autora, mesmo com os avanços na prática da Educação Infantil, muitas escolas ainda estão amarradas à questão de manter o espaço como aliado no “controle” do comportamento das crianças e no desenvolvimento da pré-alfabetização. A autora enfatiza a importância de se questionar essa postura, essa organização e perfil da Educação Infantil, uma vez que é no espaço físico “que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem as emoções” (HORN, 2004, p. 28).

Muitas vezes as escolas dão a “desculpa” de que, devido à estrutura física, falta de tempo e formação continuada, não proporcionam um trabalho vinculado à Educação Ambiental. Para Ceppi e Zini (2013), a estrutura do prédio da escola tem de proporcionar que as crianças percebam e sintam o que acontece do lado de fora.

Ou seja, o prédio deveria permitir que as crianças conseguissem sentir-se conectadas ao externo, ao ambiente que circunda e contextualiza a escola.

Os autores trazem ainda que os prédios ou espaços escolares deveriam ser construídos e/ou organizados de modo a permitir que as crianças expressem suas habilidades, curiosidades e potencial; explorem e pesquisem com autonomia, individualmente ou em grupo; percebam-se integrantes e participantes da escola; construam e estabeleçam sua identidade; trabalhem e se comuniquem com os outros e sintam sua identidade e privacidade respeitadas.

Sabe-se que o que está registrado nas teorias e aprendido pela maioria dos profissionais de Educação Infantil, não se encontra na realidade prática que convivem. Porém, cada escola possui a sua realidade, algumas são planejadas, seguem padrões teórico-filosóficos, outras são adaptadas, mas, todas, a seu modo, possuem algum tipo de ambiente externo que pode ser explorado, respeitando a identidade e a imagem da instituição.

Maturana e Verden-Zöller (2004) ressaltam a importância do brincar e do interagir no ambiente, com “o agora”, com o presente e com as pessoas que estão envolvidas no exato momento da proposta. Para Barcelos (2005) uma das formas dos educadores e educadoras contribuírem na construção de seres humanos livres e responsáveis, é aceitando-os legitimamente enquanto crianças no presente. Para o autor, “só existe um lugar e um tempo para ser criança: é aqui e agora. No futuro serão tudo o resto que a vida lhes reservar, menos criança. Por isso que criança não é futuro de nada. Criança é presente” (BARCELOS, 2012, p.78).

O professor de Educação Infantil, enquanto mediador das práticas educativas, tem de estar atento ao contexto do que é vivido pelas crianças no “agora”. Para Horn (2004), esta atenção é imprescindível pelo fato de elas produzirem constantemente enredos e cenários que permeiam seu desenvolvimento. Dessa forma, a postura do professor valoriza as interações individuais e grupais das crianças, levando as famílias a refletirem sobre o seu próprio modo de vida no cotidiano presente e não somente no que será o futuro.

O espaço é ferramenta pedagógica no processo de desenvolvimento físico, emocional e cognitivo das crianças. Sendo assim, é necessária uma revisão da conceituação e da utilização desse elemento nas práticas pedagógicas, assegurando a qualidade das ações da Educação Ambiental na Educação Infantil (MARTINS; GONÇALVES, 2014). As práticas de Educação Ambiental que contemplam o resgate da relação entre humanos e natureza, privilegiando o contato direto com o ambiente disponível, tem a potencialidade de estimular os sentidos, percepções e interpretações individuais, abrangendo a relevância do trabalho em grupo, da não individualização no agir pedagógico.

Conhecendo o ambiente que se vive, reconhecendo e valorizando o outro no mesmo, possibilita-se a troca de experiências para a construção do conhecimento coletivo, no qual todos colaboram. Sentir-se parte deste, vivenciar e resgatar, através dos sentidos, interpretações individuais ou coletivas permite a realização de um aprendizado criativo, afetivo, cheio de descobertas e realizações (GUIMARÃES, 2011).

Uma educação ambiental que privilegie as experiências sensoriais permite o maior contato humano com os elementos naturais, favorecendo a construção de diferentes interpretações e significados, o que leva a uma melhor compreensão do ambiente e o desenvolvimento de novas percepções. Muito mais que a interpretação racional do ambiente, as práticas de educação ambiental que estimulam os sentidos possibilitam ao homem sentir o ambiente, estabelecendo outras formas de relação com ele (OLIVEIRA; VARGAS, 2009, p. 315).

O pátio vem a ser um dos ambientes naturais em que as crianças mais têm contato em sua vida escolar, por isso é tão importante planejar e valorizá-los esses ambientes através de práticas pedagógicas. Para Sauv   (apud SATO e CARVALHO, 2005), é fundamental nas ações em Educação Ambiental com crianças considerar o ambiente não somente em sua concepção biofísica, mas como potencializador de interações e construções entre natureza e cultura humana. Todo ambiente de contato    ambiente de aprendizagem.

Moyles (2010) se refere à organização dos pátios da Educação Infantil na Noruega, os quais são chamados de *Outdoors Kindergartens* (jardins ao ar livre). Naquele país, os prédios das escolas são construídos em áreas naturais.

Diariamente as crianças entram em contato e interagem com o ambiente natural, com os bosques e áreas verdes das escolas. A autora escreve que não há um estudo pedagógico voltado à essa prática, mas que as professoras norueguesas afirmam que:

Crianças são seres naturais; elas nascem com o desejo de estar ao ar livre; o desenvolvimento de aspectos físicos e habilidades motoras; a importância de usar todos os sentidos (os ambientes externos estimulam todos os sentidos e mais); o fortalecimento da saúde, tanto física quanto mental, das crianças e da equipe (menos estressante, menos barulhento); o desenvolvimento de resistência (por exemplo, suportar mudanças climáticas, condições meteorológicas, vento, etc.; as crianças aprendem a lidar com a dor); aumento da autoestima; todos os dias as crianças se deparam com novos desafios” (MOYLES, 2010, p. 194-195).

O documentário “Educação Proibida”, produzido de forma independente na Argentina e lançado em agosto de 2012, trata de experiências educacionais realizadas na América Latina e Espanha, com instituições educacionais que realizam práticas pedagógicas ligadas ao movimento da pedagogia progressiva. Dentre as, aproximadamente, trinta escolas citadas no documentário, algumas realizam atividades específicas de Educação Ambiental na Educação Infantil (DOCUMENTÁRIO EDUCAÇÃO PROIBIDA, 2012).

Em Montevideu (Uruguai), o Colégio INCRE proporciona às crianças da Educação Infantil atividades de exploração e contato com a horta, jardim, animais e práticas culinárias. Além disso, busca, através da yoga e atividades psicomotoras, a harmonização do eu com a natureza (COLEGIO INCRE, 2016, meio digital).

No Equador, na cidade de Quito, a Educación Europea Pacha Mama possui uma área total de 15.000 m², sendo desses 13.000 m² de áreas verdes. A Educação Infantil nessa escola promove o desenvolvimento dos pontos fortes de cada criança, rodeada pela natureza e pela reflexão sobre os valores humanos (EDUCACIÓN EUROPEA, 2016, meio digital).

O documentário Educação Proibida traz as vivências que eram realizadas na Escuela Activa Inka Samana. A escola atuava na província de Loja desde o ano de 1986 e acabou tendo que se adaptar aos modelos tradicionais de Educação do

Equador no ano de 2003. A Educação Infantil era totalmente vinculada ao contato com a natureza e as experiências ao ar livre (ESCUELA ACTIVA, 2016, meio digital).

O Colégio Rudolf Steiner, em Santiago, no Chile, está localizado no sopé dos Andes, em um ambiente muito natural, que permite estabelecer uma estreita relação com a natureza viva durante todo o ano. A área externa é ampla, com vários playgrounds e um laguinho. Nessa escola, a Educação Infantil está organizada como se fosse uma grande casa, onde o contato com a natureza é constante, principalmente através do cuidar do pomar e jardim e das propostas lúdicas ao ar livre. As crianças acompanham a passagem do tempo e as estações do ano através de passeios, histórias e festivais (COLÉGIO RUDOLF STEINER, 2016, meio digital).

Em Bogotá, na Colômbia, a Educação Infantil do Colégio Mundo Montessori procura promover a autorrealização, a perseverança, o amor ao trabalho, a si mesmo, ao outro e, principalmente, à natureza. Através de práticas diversas, busca despertar o uso dos sentidos para exploração e percepção do mundo (COLÉGIO MUNDO MONTESSORI, 2016, meio digital).

Também localizada em Bogotá na Colômbia, a Escola Pedagógica Experimental (EPE) atende crianças da Educação Infantil (a partir dos três anos) até o Ensino Médio. Dino Segura, fundador da escola, acredita que cada pessoa tem o poder de liderança de transformar o mundo a sua volta, e, com base nesse conceito nasceu a EPE, para transformar a educação de modo a desamarrá-la das aprendizagens descontextualizadas e trabalhar a partir da realidade das crianças. Através de uma formação política, democrática e científica, busca conectar o contexto à construção do saber, tornando a aprendizagem mais humana e inspirando os estudantes a fazerem a diferença no mundo (ESCOLA PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL, 2017, meio digital).

A escola trabalha com o conceito de “educação sem paredes”, ou seja, o contato com o ambiente externo é constante e entendido como ambiente de aprendizagem. Os projetos pedagógicos partem do interesse das crianças, trabalhando de acordo com as iniciativas e curiosidades das crianças, com o objetivo

de instigar sua curiosidade e o gosto pela pesquisa possibilitando que os projetos tomem novos caminhos.

Na Educação Infantil, especificamente, as crianças são atendidas dos três aos seis anos. Realizam várias atividades de exploração e observação. Atentam para o envolvimento do corpo e movimentos nas propostas, bem como, da literatura e artes em geral. Realizam interações constantes com a natureza desenvolvendo principalmente, a habilidade de observação de animais, plantas, pessoas e contexto.

No Brasil também tem-se registros de escolas com esta visão de trabalho. A Ashoka Brasil (ONG mundial criada em 1980 pelo norte-americano Bill Drayton, pioneira no campo da inovação social, trabalho e apoio aos Empreendedores Sociais), juntamente com o Instituto Alana (organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada no ano de 1994, que aposta em projetos que buscam a garantia de condições para a vivência plena da infância), coordena o Programa “Escolas Transformadoras” (ASHOKA, 2016, meio digital).

Esse programa refere-se a uma iniciativa global para identificação, conexão e apoio a escolas com práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras. As práticas dessas escolas são compartilhadas para o fortalecimento da ideia de que todos são capazes de transformar o mundo, considerando que este seja o marco referencial para a educação na sociedade atual. Além dos conteúdos acadêmicos, essas escolas preocupam-se com a formação de sujeitos ativos com capacidade de atuação crítica e sensível (ASHOKA, 2016, meio digital).

As escolas transformadoras desenvolvem quatro habilidades e competências fundamentais para o convívio social contemporâneo: a empatia, o trabalho em equipe, a criatividade e o protagonismo social.

- Empatia: capacidade de ouvir e acolher as ideias dos outros, assim como articular as próprias. Sair do “eu” para adentrar uma visão mais profunda de mundo, a partir do reconhecimento de novos (e diferentes) olhares.
- Trabalho em Equipe: capacidade de trabalhar em parceria, na diversidade, empreendendo ações conjuntas em prol de resultados comuns.
- Criatividade: a priorização da aprendizagem ativa, a valorização da autoria dos alunos, com estímulo a diferentes linguagens e formas de expressão e incentivo para criar soluções novas para problemas.
- Protagonismo Social: capacidade de tomar iniciativas para a transformação da realidade social, buscando engajamento e participação no seu entorno (ASHOKA, 2016, meio digital).

No ano de 2015, o programa em questão reconheceu dez escolas transformadoras no Brasil. Dentre as reconhecidas, quatro realizam propostas específicas de Educação Ambiental na Educação Infantil, as quais estão caracterizadas a seguir, a partir de suas páginas na internet.

A Escola Amigos do Verde, localizada em Porto Alegre (Rio Grande do Sul - Brasil), foi criada em 1984, com o principal objetivo de desenvolver uma aprendizagem equilibrada entre o cognitivo e o afetivo, através de uma visão ecocêntrica. Atualmente, a escola atende da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, estando registrada e autorizada pela Secretaria Estadual de Educação (SEC/RS) e tendo seu Plano de Estudo e o Projeto Pedagógico revisados periodicamente (ESCOLA AMIGOS DO VERDE, 2016, meio digital).

A escola está situada em meio a um bosque de árvores nativas, tombado pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, totalizando 3.600 m² de área verde, de modo a proporcionar o contato com animais e o plantio nas hortas e bosques próprios. A estrutura física interna é organizada em salas de aula diversas, refeitório, biblioteca e espaço cultural com palco. Externamente há playgrounds em uma ampla área verde, quadra poliesportiva, quiosques e recantos. Na parte externa encontram-se também: as hortas, o laguinho, as composteiras, o espiral de ervas, as cisternas, o telhado vivo e o espaço João de Barro (bioconstrução) (ESCOLA AMIGOS DO VERDE, 2016 meio digital).

Especificamente com a Educação Infantil, a escola realiza oficinas de agroecologia, música, educação física e horas do conto (estimulando a expressão corporal e sensível das crianças); yoga (a partir dos três anos); culinária–nutrição; trocas e vivências entre colegas e famílias; exploração das hortas; semana da

ecologia; colheita e feirão. Também promove assessoria pedagógica, cursos, palestras e oficinas para famílias, professores e outras escolas (ESCOLA AMIGOS DO VERDE, 2016, meio digital).

No litoral sul da Bahia (Brasil), especificamente no Município de Serra Grande, em Uruçuça, Área de Proteção Ambiental, com matas, águas e praias preservadas, está localizada a Escola Rural Dendê da Serra. Criada no ano de 2011 e mantida pela Associação Pedagógica Dendê da Serra, a escola segue a Pedagogia Waldorf. Atende crianças da Educação Infantil até o 9º ano, a maioria provinda de famílias de baixa renda (ESCOLA DENDÊ DA SERRA, 2016, meio digital).

As crianças da Educação Infantil dessa escola mantêm-se em constante contato com o meio ambiente, uma vez que sua rotina está organizada na conexão entre o espaço interno e externo. Com a proposta de ensino integral, as crianças participam da organização do dia (almoço, culinária) e exploram o pátio, vivenciando experiências de contato direto com o meio ambiente, como subir em árvores, brincadeiras ao ar livre (rodas cantadas, contação de histórias) e cuidados com o jardim (ESCOLA DENDÊ DA SERRA, 2016, meio digital).

O Colégio Viver está localizado em Cotia, na Granja Caiapiá, no estado de São Paulo (Brasil), longe da cidade e em meio a uma grande área verde que garante a diversidade de sua metodologia na Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Desde o ano de 1998, a escola transformou sua proposta pedagógica apostando na participação das crianças no processo de aprendizagem. Em um ambiente intelectualmente desafiador e emocionalmente seguro, com atenção individualizada e espaço para participação nas decisões, elas organizam, juntamente com os professores, quais serão os projetos de estudo. Desde a Educação Infantil, o contato com a natureza é intenso, nas mais diversas propostas do dia a dia (COLÉGIO VIVER, 2016, meio digital).

No Bairro de Fátima, na cidade de Fortaleza, estado do Ceará (Brasil), está a Escola Vila, que atende da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Com um amplo espaço verde, a escola se propõe a promover o conhecimento através do

sentir, do fazer e do pensar, explorando o corpo, o sentimento e o pensamento, nas relações consigo mesmo, com os outros e com a natureza. A estrutura da escola dispõe de salas de aulas diversas (áreas de ensino); refeitório; quadra poliesportiva, piscina; salão com tablado para aula de corpo; horta; farmácia viva; jardim; pomar (ESCOLA VILA, 2016, meio digital).

Aqui, na região do Vale do Taquari, estado do Rio Grande do Sul, também ocorrem iniciativas voltadas ao pensar e praticar a Educação Ambiental sensível e estética. A Universidade do Vale do Taquari-UNIVATES, de acordo com professores da instituição, localizada na cidade de Lajeado, tem estabelecido parcerias com a Escola Pedagógica Experimental (EPE – Colômbia). Estudantes do Curso de Pedagogia realizam estágios na escola colombiana, bem como, ocorrem momentos de trocas entre os professores dos educandários.

Já na cidade de Cruzeiro do Sul, na Escola Municipal de Educação Infantil Dona Maria Julieta, de acordo com a direção da escola, as propostas voltadas a esta perspectiva pedagógica iniciaram durante o desenvolvimento do projeto de mestrado da professora Elisete Mallmann, o qual tratava-se de uma pesquisa com as crianças através da exploração de materiais potencializadores, como: pedras, folhas, areia, terra, ou seja, natureza, bem como, materiais recicláveis.

Após realizar sua pesquisa com as crianças, a professora, como devolutiva à comunidade escolar, mobilizou os pais para a construção de uma sala para o armazenamento e organização de diversos materiais potencializadores. Organizada a sala, a pesquisadora passou a trabalhar com os professores da escola, realizando momentos de formação continuada com foco na exploração dos materiais em questão. Por fim, a sala ficou pronta, os professores preparados e iniciaram as explorações na escola, com as crianças.

Além da sala com os materiais, os professores buscam explorar o pátio com frequência e através de situações variadas, respeitando as curiosidades e faixa etária das turmas. Há um projeto de revitalização do pátio, o qual a equipe da escola está em busca de parcerias para angariar a verba necessária. De certo modo, o pátio é restrito no que se trata a espaços com grama ou terra, pois a maior parte do

ambiente é coberto por laje ou piso cimentício. Dessa forma, os professores buscam alternativas para manter os projetos sobre horta e cuidados com as plantas, nos quais as crianças entram em contato direto com a natureza.

O que vem destas escolas é a proposta de incorporar a experiência com e na natureza como elemento pedagógico. No entanto, trata-se de um movimento ainda contra-hegemônico. Para alguns professores, a prática educativa se restringe apenas aos “ambientes formais” de aprendizagem, como a sala de aula. Esses professores preocupam-se apenas com a qualidade dos ambientes internos, caracterizando-os como exclusivos para o processo de ensino e de aprendizagem. (ARRIBAS, 2004; OLIVEIRA, 2002).

Sob essas premissas, encontraremos, como consequência, uma falta de aproveitamento tanto quantitativa (as crianças passam muito mais tempo dentro do que fora) como qualitativamente (o momento do pátio ou do recreio, na maioria dos casos, não é considerado na programação, é um momento morto, para que as crianças corram, “se descontraíam”) (ARRIBAS, 2004, p. 375).

Enquanto isso, Maturana e Verden-Zöller (2004) afirmam que uma vez que vivenciamos a experiência da emoção, como por exemplo, quando aprendemos através do sentir, a chance de perpetuarmos essa situação para a geração futura é muito grande. Os autores consideram que a emoção define a ação, pois é “a emoção a partir da qual se faz ou se recebe um certo fazer que o transforma numa ou noutra ação, ou que o qualifica como um comportamento dessa ou daquela classe” (p.10). Ou seja, iniciativas que priorizam o aprender através da vivência irão construir uma geração e futuros pais que vão esperar que seus filhos aprendam da mesma forma, através do prazer das sensações e das emoções.

Rinaldi (*in* CEPPI e ZINI, 2013) enfatiza que as crianças pequenas possuem sensibilidade e percepção muito altas, “seus receptores imediatos são muito mais ativos do que serão em estágios posteriores da vida” (p. 124). Essa condição engrandece e significa muito para os momentos de exploração com a natureza, pois as crianças pequenas mostram-se extremamente sensíveis a essas propostas.

Os espaços fechados, ou ambientes formais, estão estritamente ligados e relacionados ao mundo concreto das crianças, aquele entorno que está pronto e

construído para vivenciarem, no qual não terão a oportunidade de alterar. A utilização dos ambientes externos facilita e estimula o conhecimento e a exploração do mundo expressivo, aquele que diz respeito ao que se aprende por meio da interação, da vivência, do toque e do sentir (MARIN ;KASPER, 2009; FERREIRA, 2015). É através desse contato com o externo que a criança se permite ir além do que simplesmente vê e está para si como realidade, possibilitando os questionamentos e as interpretações do seu contexto.

Esse sentido é marcado pela necessidade de formação integral do ser humano, que envolva não somente suas dimensões intelectivas, mas também sua emotividade e sua capacidade imagética e criativa. Nesse sentido, a vivência da experiência estética é de fundamental importância. É por meio dela que o ser humano relaciona-se com o mundo, não com o objetivo de dissecá-lo e sistematizar explicações sobre fenômenos, mas como um campo de experiências possíveis, de encontro com as coisas e com os outros e de possibilidade de criação de novos modos de viver e de novas subjetividades (MARIN; KASPER, 2009, p. 268).

Diferente do que ocorre nos ambientes fechados, o contato com a natureza permite que a criança vá além do que lhe é dito e proposto pelos adultos, pois ela consegue criar a sua própria interpretação dos fatos. A criança encontra-se com sua própria criatividade, percebe sua liberdade de interpretação e construção de ideias. “Viver a natureza, estar imerso nela e sentir a experiência acontecer, são momentos que despertam a delicadeza e a sensibilidade, transformam a conexão entre natureza e ser humano, tornando-nos seres mais humanos” (PIRES, 2016, meio digital). Para Mendonça (2012), o contato com a natureza vem a ser uma experiência de profundo relaxamento e também recarga das energias.

No caso da Educação Infantil, as intervenções no pátio são sempre acompanhadas pelos professores, que, por vezes, observam a ação dos alunos, suas posturas, decisões, escolhas e por outras, orientam o que vai ser feito durante determinada proposta. Bassedas, Huguet e Solé (1999) elencam alguns objetivos principais durante as explorações dos pátios:

A-) Que a criança seja capaz de discriminar e diferenciar todas as suas capacidades sensoriais (auditivas, visuais, táteis, etc.), através da observação e da experimentação de tudo que a envolve. No pátio, as crianças podem brincar livremente com os materiais da natureza (areia, pedras, água, etc.); podem sentir, perceber, observar e experimentar os diferentes elementos do meio natural e social (o vento, a chuva, o ruído das árvores, o ruído de um avião, o calor do sol, as folhas e os frutos das árvores, a escavadeira da obra ao lado, etc.).

B-) Que as crianças sejam capazes de reconhecer e de orientar-se nos espaços habituais, ampliando progressivamente a descoberta do meio, através da observação e da experimentação, adquirindo uma orientação temporal em relação aos ritmos e às atividades cotidianas (BASSEDAS, 1999, p. 343).

Todo ambiente é fonte de recurso e ferramenta para o processo de aprendizagem na Educação Infantil. Os pátios representam ricas possibilidades de intervenção e quanto mais os professores se apropriarem deles para as práticas de Educação Ambiental, mais poderão perceber “a riqueza de atividades executadas pelas crianças nesses cenários, que são igualmente promotores de seu desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2002, p. 197-198).

Assim, o contato com o espaço externo acrescenta ao processo de aprendizagem. De acordo com Arribas (2004), as relações estabelecidas no pátio são mais intensas do que as realizadas nos ambientes internos, estimulando e reforçando mais a comunicação, a integração, a socialização e a cooperação com outras pessoas e com o próprio ambiente. Além disso, permitem a utilização e o contato com recursos que, hoje, muitas crianças não conhecem ou não tem a oportunidade de explorar devido à urbanização.

Duarte Jr (2010, p. 125) acrescenta ao ditado “quando a cabeça não pensa, o corpo padece” a relação de que “quando só a cabeça pensa, o corpo fenece”. A realidade contemporânea mediada pela tecnologia e regida sob os preceitos do capitalismo desvalorizou a apropriação dos sentidos no processo de aprendizagem, focando as ações na frieza do conhecimento curricular.

Assim, desatentos e deseducados, nossos sentidos vão se obliterando, enquanto seguimos na crença de que o único conhecimento importante é aquele de caráter abstrato produzido exclusivamente em nosso cérebro, um cérebro tão só pensa e realiza cálculos sem se dar conta do mundo sensível ao redor (DUARTE JR, 2010, p. 100).

Schön (2000) enfatiza que o processo do aprender não se dá separado do processo de experiência, de exploração do ambiente e recursos para determinado fim. Ou seja, não há como saber o que irá se aprender sem experimentar ou realmente realizar a prática que se está sugerindo. Só assim é que a aprendizagem vai se construindo, as interpretações vão sendo realizadas e as conexões com o que já se sabia fazem sentido.

Quando a construção do conhecimento é articulada entre o que vivemos (sentimentos) e o que simbolizamos (pensamos), conseguimos interpretar e compreender melhor o meio em que nos colocamos. No entanto, a exploração dos nossos sentidos, como olfato, visão e tato está sendo boicotada pela instituição social contemporânea (DUARTE JR, 2010). Porém, através das vivências com a natureza nas práticas de Educação Ambiental, como propomos explorar, em processos de Educação Infantil, torna-se possível o reencontro com o mundo das sensações.

O processo educativo da educação ambiental vivencial considera os indivíduos de forma integral, incluindo e priorizando o aprendizado através do corpo, dos sentidos e da percepção mais sutil de si mesmos, dos outros, do mundo, da natureza, e dos processos vitais que dão origem e sustentam a vida, cuidando para que as informações científicas não se interponham na interação de aprendizagem e mascarem ou inibam os processos de natureza mais delicada (MENDONÇA, 2016, p. 1).

Na visão da educação tradicional, os conteúdos, teorias e pesquisas explorados durante o processo de ensino e aprendizagem somam quantitativamente ao saber, ou seja, as informações são arquivadas, repetidas, decoradas, sem relação com a realidade e a prática. Para a aprendizagem ser plena, não se pode apenas treinar o cérebro repetindo informações já pensadas, somente como reprodução. É preciso envolver o corpo, interagir e socializar, possibilitando a criticidade em relação aos fatos e situações vivenciadas (LARROSA, 2000).

Na educação vivencial, o corpo participa, se envolve com o ambiente e, assim, os registros ficam marcados na história da criança, nas suas vivências (MENDONÇA, 2016).

Nas experiências educacionais baseadas em vivências e dinâmicas participativas, é o corpo inteiro que participa e aprende, não só o cérebro, e ele aprende porque interage com o que deve ser aprendido. Incluir o corpo significa incluir os sentidos, a percepção mais sutil e intuitiva de nós mesmos, dos outros, do mundo, da natureza e cuidar para que as informações necessárias não se interponham na interação de aprendizagem, não mascarem ou inibam os processos de natureza mais delicada. Esses caminhos pedagógicos são os mais adequados para que as coisas vivas, em toda sua sutileza, possam aos poucos se constituir como um valor em nossa cultura (MENDONÇA, 2012, p.136).

Desconstruindo a visão tradicional, as práticas educativas vivenciais e estéticas proporcionam o envolvimento do corpo com o ambiente, dos sentidos com a exploração. No processo de aprendizagem, nossas sensações vêm antes da consciência, ou seja, primeiro experimentamos e depois aprendemos (RODRIGUES, 2015). Maturana (1998, p.23) ressalta que o ser humano é constituído pelo entrelaçamento entre o racional com o emocional, pois “não é a razão que nos leva a ação, mas a emoção”.

Essas práticas possibilitam que a criança sinta-se livre para interpretar sua realidade “ao mesmo tempo em que lhe abrem a opção de pertencimento a um contexto histórico-cultural e a um lugar habitado” (SILVEIRA, 2009, p. 373). Além disso, proporcionam modificações nas formas de como estas sentem e interpretam suas vivências, facilitando o processo de autopercepção no mundo, e, “ao ampliar a noção de si mesmo, o mundo também se amplia” (MENDONÇA, 2013, p.115).

Sem o contato profundo com a natureza, criamos um mundo dissociado das leis que o originaram e que o regem. Buscamos supremacia e, com isso, perdemos nossa fonte de sentido. As vivências, que proporcionam o maior desenvolvimento dos aspectos afetivos, a maior percepção dos conceitos e das interações e a abertura de espaço para trocar o núcleo da vontade, são complementos fundamentais dos processos de transformações focados nas informações e nos conhecimentos, integrando um conjunto de conhecimento mais amplo, pois prepara para aprender a viver (MENDONÇA, 2013, p.140).

Silveira (2009) propõe uma Educação Ambiental que explore a dimensão estética. Mendonça (2013, p. 151) conceitua que “a palavra “estética” vem também do grego *aetesis*, que significa “sentir”. “Belo” é tudo aquilo que, percebido pelos sentidos, agrada e proporciona bem-estar”.

A educação estética ambiental parte do princípio de que somente um novo tipo de relação entre ser humano e ambiente poderá efetivamente formar indivíduos aptos ao enfrentamento das problemáticas socioambientais que vivenciamos. Desde que o ser humano foi expurgado da natureza, considerando-se um ente superior a ela, devendo dominá-la e desbravá-la com vistas ao progresso e ao desenvolvimento da sociedade, muito se perdeu da real natureza humana ligada intimamente ao ambiente do qual fazemos parte e do qual não devemos, nem podemos em essência, nos separar. A educação estética ambiental considera que essencialmente estamos unidos à natureza, ao mundo, ao lugar habitado e que, se queremos atitudes maduras, ambientalmente corretas e eticamente responsáveis, não há como obtê-las partindo-se unicamente da ciência alicerçada na dimensão racional, e nem tampouco de discursos que não levem em consideração as histórias de vida e as vivências concretas dos sujeitos. Se a base de onde surge a relação ser humano-ambiente é o mundo da vida ou, como princípio, a natureza, o local onde se deve buscar essa nova relação é inicialmente na relação com o mundo (SILVEIRA, 2009, p. 379).

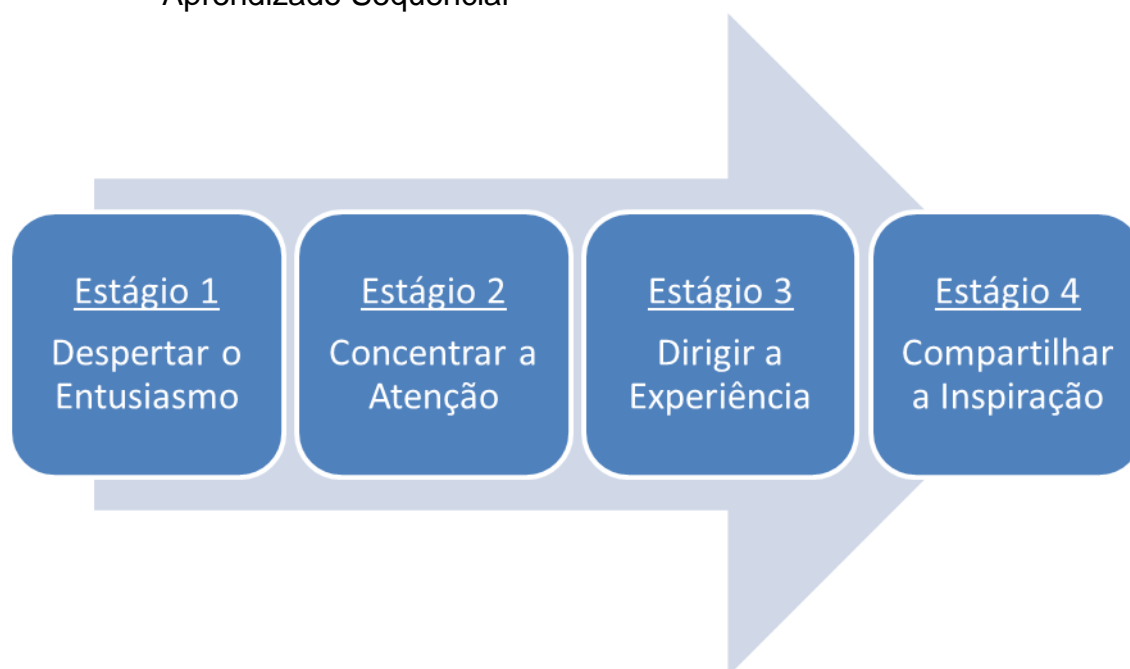
Existem várias possibilidades de educação estética propostas por diferentes autores para o desenvolvimento da interação com o meio ambiente. Entre eles há o Aprendizado Sequencial, formulado por Joseph Cornell em meados da década de 1970.

No prefácio da primeira edição de sua obra “Vivências com a Natureza”, em 1978, Cornell cita que o seu propósito ao organizar a metodologia em questão era de mostrar às crianças que a natureza pode ser uma grande fonte de inspiração, “pois ela é nossa Mãe, e seus ensinamentos são particularmente valiosos para crianças em crescimento” (CORNELL, 2008a, p. 20).

Dessa forma, os jogos organizados pelo autor são, no seu ponto de vista, “a língua mediante a qual a natureza fala, às vezes na linguagem do cientista, outras vezes na do artista ou do místico” (CORNELL, 2008a, p. 20). Para Ferreira (2015), a través do jogo a criança constrói sua consciência sobre o espaço que está explora, potencializando suas percepções, ações, interpretações e expressões.

Através das práticas desenvolvidas ao longo de sua carreira, o autor do método foi reorganizando seus processos até concluir que há quatro estágios básicos para desenvolver a percepção e estimular o contato com a natureza, sendo eles: despertar o entusiasmo, concentrar a atenção, dirigir a experiência e compartilhar a inspiração (CORNELL, 2008^a). Na Figura 3 é possível visualizar a ordenação e nomenclatura específica de cada estágio.

Figura 3 - Estágios para desenvolver a percepção da natureza através do Aprendizado Sequencial



Fonte: Adaptado pela autora com base em Cornell (1997, p. 15).

Cornell (1997) designou o primeiro estágio como o despertar o entusiasmo no qual se dá início ao processo de participação na proposta, faz o interesse ser crescente, intenso e alerta. Concentrar a atenção é o estado de concentração tranquila, sem pressão ou cobrança. Dirigir a experiência, refere-se ao ato de sintonizar os participantes à natureza. Compartilhar a inspiração é trocar experiências de como foi o processo. É importante destacar que há de se seguir as etapas uma de cada vez, pois é o desenvolvimento de uma que leva a outra e, assim, contempla-se o objetivo proposto. “Fui me convencendo que a razão pela qual as pessoas respondiam tão bem a esta sequência em particular consistia no fato de que ela harmoniza-se com certos aspectos sutis da natureza humana” (CORNELL, 2008b, p. 29).

O autor especifica que o entusiasmo a que se refere no primeiro estágio está associado ao interesse em aprender e não ao excesso de empolgação. Somente entusiasmo não é o suficiente para aprender e interagir com a natureza. A atenção é de suma importância para que o participante consiga sentir e fazer-se parte do ambiente.

Estando entusiasmados e concentrados, os envolvidos conseguem experimentar o ambiente em toda sua potencialidade, dirigir o contato explorando todos os sentidos. Uma vez que se está entusiasmado, atento e em contato direto com o ambiente, Cornell (1997) afirma que é possível compartilhar esse momento com os que estão junto à proposta, inspirá-los e motivá-los, realizando o quarto estágio.

Usar as atividades sequencialmente torna a experiência mais eficaz. Por exemplo, para começar você provavelmente preferirá as atividades alegres e divertidas [...] a fim de despertar o entusiasmo de seu grupo. Depois, escolha as atividades [...] para focar a atenção de todos. Uma vez que as crianças estão atentas, elas poderão apreciar melhor as atividades mais sensíveis e vivenciais [...] para um bom encerramento [...] compartilhar a inspiração que estão sentindo (CORNELL, 2008a, p. 33).

O momento de compartilhar a experiência é rico em interpretações, expressões, reflexões, avaliações e trocas, por isso é importante realiza-lo constantemente. Para Schön (2000), isto pode ser feito após a prática realizada, retomando tudo o que foi desenvolvido e como se procedeu à ação. Ou durante o desenvolvimento da proposta, para que ainda seja possível “interferir na situação [...] dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos” (SCHÖN, 2000, p.32).

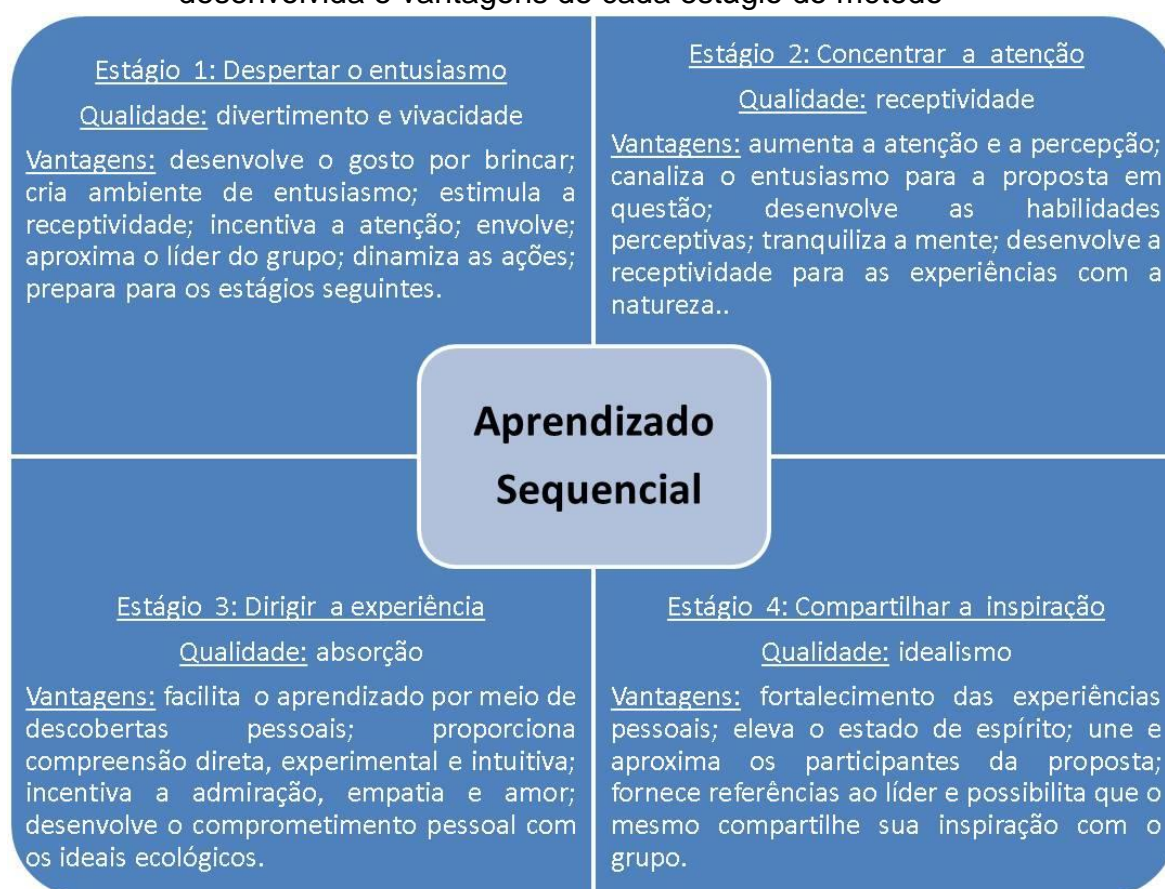
Tratando-se do desenvolvimento de situações educacionais dirigidas, Barcelos (2012) afirma que são quatro as etapas fundamentais a serem seguidas no decorrer das situações: estabelecer conversa com os envolvidos, ouvi-los sensivelmente (perceber o que cada um traz consigo), fazer pausas e refletir constantemente o que está sendo realizado. O autor enfatiza que não somente os saberes racionais que constroem o conhecimento, mas o envolvimento das diversas dimensões humanas, como o sentir, o lúdico, o explorar. Portanto, as propostas de Barcelos (2012) e Cornell (2008 a, b) confluem.

É importante destacar que o método do Aprendizado Sequencial pode ser utilizado em diferentes situações de aprendizagem, ou seja, não é restrito ao desenvolvimento de atividades ao ar livre (CORNELL, 1997). O sistema em questão pode ser flexibilizado para aulas de disciplinas diversas, desde que seja dirigido e planejado adequadamente, uma vez que:

[...] lhe dá liberdade de agir de acordo com as necessidades do momento. O Aprendizado Sequencial tem por objetivo proporcionar a cada pessoa uma experiência genuinamente positiva com a natureza. Depois de uma sessão conduzida com sucesso, cada participante adquire uma nova, agradável e sutil conscientização de uma unidade com a natureza e uma intensa empatia com a vida (CORNELL, 1997, p. 17-18).

Na figura abaixo seguem descritas as vantagens de cada estágio do Método do Aprendizado Sequencial.

Figura 4 – Método do Aprendizado Sequencial: especificação da qualidade desenvolvida e vantagens de cada estágio do método



Fonte: Adaptado pela autora com base em Cornell (1997, p. 46-47).

Além dos quatro estágios para desenvolver a percepção da natureza através do Aprendizado Sequencial, como sintetizado na Figura 4, Cornell (1996) estipulou cinco regras fundamentais para o ensinamento ao ar livre: ensinar menos e compartilhar mais; ser receptivo; concentrar a atenção; observar e sentir primeiro para falar depois e um clima de alegria deve prevalecer durante a experiência. Para o autor, “subjacentes a essas regras estão as atitudes básicas de respeito pelas

crianças e reverência pela natureza – atitudes que elas seguramente perceberão” (CORNELL, 2008a, p. 25).

A primeira regra, ensinar menos e compartilhar mais, trata do adulto mediador da prática ser menos conceitual e teórico, compartilhando seus sentimentos e suas vivências sobre o ambiente com os participantes. Vendo essa postura no adulto mediador, as crianças reagem “com muito mais espontaneidade do que reagiriam diante de explicações teóricas” (CORNELL, 2008a, p. 26).

Considero importante que um adulto compartilhe seus sentimentos com as crianças. Somente quando compartilhamos nossos verdadeiros pensamentos e sentimentos é que transmitimos e incutimos em outras pessoas o amor e o respeito pela terra (CORNELL, 1996, p. 7).

O envolvimento emocional do adulto com a natureza é percebido pelo modo que associa a importância do contato com esta, o respeito e admiração a sua atitude. Cornell (2008a) entende que quando o adulto expõe suas ideias e sentimentos para as crianças acaba incentivando-as a explorar respeitosamente os seus próprios sentimentos e as suas próprias percepções. Nesse processo, vai se construindo uma relação de confiança mútua e amizade entre o adulto e a criança.

A segunda regra é ser receptivo. Quando a criança percebe que suas contribuições são recebidas com respeito e exploradas nos diálogos em grupo, sua interação com a proposta é muito maior. Receber, ouvir e responder são atitudes que estimulam a participação e a postura durante as intervenções.

Receptividade significa ouvir e estar atento. É uma das atitudes mais gratificantes que você pode cultivar quando trabalha com crianças. O ambiente ao ar livre provoca um entusiasmo espontâneo na criança e, com habilidade, você poderá direcioná-lo para o aprendizado (CORNELL, 1996, p. 8).

Rinaldi (2012) enfatiza a importância do ouvir as crianças o tempo todo. A autora descreve que a escuta é um ato sensível que conecta uns aos outros, os torna mais integrados pelo fato de exigir a exploração de todos os sentidos, aceitando as diferenças e reconhecendo os pontos de vista dos outros. É extremamente necessária desde a Educação Infantil, pois, já na “mais tenra idade,

as crianças mostram que têm voz e, acima de tudo, que sabem escutar e que também querem ser ouvidas” (RINALDI, 2012, p. 127).

Além disso, ser receptivo não se atém somente às contribuições dos participantes humanos nas interações com a natureza, mas do ambiente como um todo. Ou seja, durante as explorações, o ambiente evoca mensagens continuamente e, se for possível perceber e mostrar ao mesmo tempo, torna o momento ainda mais significativo. Portanto, é importante que o adulto mediador mantenha-se constantemente sensível a tudo que está acontecendo durante o desenvolvimento da proposta.

Concentrar a atenção é a terceira regra do ensinamento ao ar livre. Muitas crianças não tem contato com a natureza, então, colocadas nesta situação, não sabem como agir. “Elas devem sentir que suas descobertas também são interessantes para você” (CORNELL, 1996, p. 8). É importante orientar nesse momento, focar a atenção para que, aos poucos, sintam-se seguras e condicionem seu próprio olhar.

Desde o início, a proposta tem de ser realizada em estilo de passeio, para que a criança sinta-se à vontade de interagir e contribuir com suas interpretações. Se o momento for entendido como algo formal, como por exemplo, uma aula-palestra, elas não agirão com tanta naturalidade. As crianças precisam sentir que suas descobertas também são interessantes (CORNELL, 2008a).

A quarta regra refere-se à questão de falar somente depois de observar e sentir. Primeiro observar e contemplar a natureza para depois dialogar, interpretar, questionar e contribuir. Esse momento de contemplação é importante para a criança se colocar no contexto, perceber o ambiente, interagir sensivelmente com o mesmo. Interromper essa relação pode, por vezes, gerar a perda do sentido do momento.

As crianças possuem uma admirável capacidade de se concentrar naquilo que estão vendo. Elas passarão a compreender muito mais os elementos que as rodeiam, transformando-se num deles, do que por meio de explanações de terceiros. As crianças raramente esquecem uma experiência direta (CORNELL, 1996, p. 9).

Para finalizar, a quinta regra do ensinamento ao ar livre determina que durante a experiência proposta deve prevalecer um clima de alegria. A postura do professor tem de refletir entusiasmo, para as crianças sentirem-se motivadas a participar e, assim, agirem com disposição (CORNELL, 1996).

Através da interação com as práticas do Aprendizado Sequencial, a criança vai experimentando situações únicas e individuais de contato com o ambiente. Essas situações “favorecem a construção de posturas críticas, a predisposição para mudanças e o comprometimento com o universo das questões ambientais” (MARAGNI, 2014, p. 9).

Além dos quatro estágios e das cinco regras fundamentais para o ensinamento ao ar livre, Cornell (2008b) elenca dois princípios básicos para a exploração do método da Aprendizagem Sequencial. O primeiro refere-se à “atitude com que ensinamos” (CORNELL, 2008b, p. 165), ou seja, a postura do educador enquanto participante, atuante, envolvido e motivado para com a proposta.

O segundo princípio refere-se à capacidade de “ver em cada um o potencial para uma apreciação profunda da Natureza, aceitando-o a partir do ponto em que se encontra e ajudando-o a dar o próximo passo em direção a uma percepção sensível e mais ampla” (CORNELL, 2008b, p. 166), uma vez que as reações e percepções de cada envolvido são muito particulares e individuais.

Cornell (2008b) enfatiza ainda que o adulto mediador das práticas tem de “acreditar no potencial para o bem em todas as pessoas” (CORNELL, 2008b, p. 170). Uma vez que se está sensível às realidades dos outros, é possível adequar a situação proposta e assim responder especificamente as necessidades individuais dos participantes. Essa postura por parte do adulto mediador da prática “torna o ensino mais criativo, alegre e estimulante” (CORNELL, 2008b, p. 172).

Paul E. Knoop Jr, Diretor de Programa Aullwood National Audubon Center and Farm, caracterizou Joseph Cornell com:

[...] uma qualidade quase infantil e sempre parecia a ele que a Terra era um lugar de beleza e mistério. Ele amava trabalhar com crianças e sua felicidade desinibida permitia às essas/crianças serem elas mesmas ao redor dele: brincar de índio na grama alta do campo, subir em árvores e fazer todas aquelas coisas que as crianças adoram. E enquanto ele brincava com elas, Joseph sempre desenvolvia a percepção e sensibilidade em relação à Terra (CORNELL, 2008a, p. 17).

A partir da caracterização descrita por Paul, é possível fazer uma relação com a preocupação que Cornell tinha com a postura que os adultos mediadores iriam assumir durante a coordenação das propostas através do método da Aprendizagem Sequencial.

Para Cornell (2008a), a sensibilidade constante, a entrega e participação ativa na proposta são posturas essenciais ao adulto educador que media a prática na natureza. O desenvolvimento dessas posturas garante saber a hora certa de finalizar a proposta, antes do sentimento de impaciência, garantindo o registro de boas lembranças e memórias da vivência.

O professor enquanto adulto educador há de ter um cuidado e uma atenção especial com o que diz em relação ao que as crianças ouvem e interpretam da sua fala. Schön (2000) destaca que tudo que é dito pelos professores têm de estar associado ao fazer da criança, à prática que está desenvolvendo. Dessa forma, consegue fazer as associações que necessita para contextualizar a proposta e dar sentido a mesma. O autor traz também a questão da importância da demonstração e da imitação no processo da construção do conhecimento, uma vez que as crianças, especialmente as pequenas, constroem muitas aprendizagens através da imitação.

As crianças frequentemente aprendem a brincar imitando outras e aprendem a atuar no mundo adulto pela imitação dos adultos em torno delas. Aprendemos habilidades físicas, jogos, maneiras de trabalhar, práticas da vida cotidiana, em parte, imitando outros que já são bons nessas atividades (SCHÖN, 2000, p.90).

Assim, “bons educadores são sensíveis e flexíveis” (CORNELL, 2008b, p. 60). É através da postura destes que as crianças construirão sua percepção e registrarão suas memórias sobre o que vivenciaram. Rachel Trajbel, enfatiza que a beleza do Aprendizado Sequencial está em guiar as ações do educador de acordo com as capacidades que o grupo em questão se encontra.

A beleza do Aprendizado Sequencial está no fato de mostrar ao educador a como começar a partir do nível em que o grupo está, para então elevar o seu entusiasmo, e guia-lo progressivamente a atividades mais sensoriais e experiências mais profundas, repletas de alegria e de compreensão (TRAJBEL *in* CORNELL, 2008b, p. 26).

Rita Mendonça, reforça a preocupação de Cornell em relação a postura do educador mediador durante a prática. Ela destaca a importância de se manter atento a tudo que pode surgir durante a prática, pois

[...] essas atividades podem – e devem – abrir nossos corações para o reconhecimento vivencial (só o racional não basta) de nossa fraternidade com todos os seres com os quais, percebamos ou não, compartilhamos o ar, a água e a terra deste planeta (MENDONÇA *in* CORNELL, 2008a, p. 12).

A partir do abordado neste capítulo, têm-se os pátios das escolas como ambientes potenciais de práticas de Educação Ambiental na Educação infantil, uma vez que são estes os espaços naturais com as quais as crianças desta faixa etária mais têm contato. Além disso, apropriar-se de metodologias que contemplem o sensível e o estético desde a Educação Infantil, contribui para uma educação plena, que respeita as individualidades e os contextos de cada criança.

Faz-se muito importante que saibamos nos apropriar dos ensinamentos da metodologia da Aprendizagem Sequencial, que foi pensada pelo autor para somente gerar frutos de reencontro com a natureza, uma vez que a mesma somente “se manifesta pra nós quando nos aproximamos com amor e respeito” (CORNELL, 2008b, p. 154). Que assim seja a nossa prática educativa, porque o mundo merece.

3 MÉTODO

A abordagem que mostrou-se mais adequada para a realização desta pesquisa foi a qualitativa, por permitir maior flexibilidade à pesquisadora para seguir as indicações que foram surgindo ao longo do trabalho, desenvolvendo uma análise que contemplou a pluralização de possibilidades (FLICK, 2009; CHARMAZ, 2009).

Quanto aos fins, a pesquisa classificou-se como descritiva e explicativa, aplicada e intervencionista. Caracterizou-se como descritiva e explicativa pelo fato de descrever, refletir, explicar e justificar os motivos pelos quais o objeto de estudo em questão existe, esclarecendo quais os fatores que, de alguma forma, contribuíram para a ocorrência do fenômeno pesquisado (VERGARA, 2004).

Tratou-se também de uma pesquisa aplicada por ter uma finalidade em si e buscar resolver uma situação concreta, ou seja, “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35). No caso desta pesquisa, contribuir para práticas de Educação Ambiental na Educação Infantil. Da mesma forma, caracterizou-se como intervencionista, o que ocorre, segundo Vergara (2004), quando interfere na realidade buscando observar, explicar e resolver as situações de forma efetiva e participativa.

Quanto aos meios, a pesquisa classificou-se como bibliográfica, documental, de campo e pesquisa-ação. Os trabalhos iniciaram por meio da busca bibliográfica, que, segundo Duarte e Barros (2008, p. 51) “é o planejamento global inicial de

qualquer trabalho de pesquisa que vai desde a identificação, localização e obtenção da bibliografia pertinente sobre o assunto”. Foi realizada análise, seleção e categorização de diferentes fontes bibliográficas que se complementaram ao assunto em questão.

Na etapa da pesquisa bibliográfica, foi realizada a busca por artigos científicos na página da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Os mesmos foram selecionados de acordo com palavras-chave que nortearam esta pesquisa como um todo. As palavras foram digitadas na ferramenta de busca do site e, após, os artigos encontrados foram contabilizados e triados para utilização durante a construção do referencial teórico. No Quadro 6 estão listadas as palavras-chaves utilizadas no processo de busca, a quantidade de artigos encontrados para cada uma e observações sobre os resultados obtidos.

Quadro 6 - Pesquisa por palavras-chave na Scientific Electronic Library Online (SCIELO)

Termo pesquisado Palavra-chave	Quantidade de artigos encontrados e observações sobre os mesmos
Educação Ambiental	498 artigos encontrados. Nenhum tratava especificamente das práticas de Educação Ambiental na Educação Infantil através da metodologia vivencial e da Aprendizagem Sequencial na exploração dos pátios das escolas. Os artigos foram avaliados pela autora e, na medida do possível, utilizados no decorrer do trabalho para fundamentar as questões envolvendo o termo “Educação Ambiental”.
Educação Infantil	1.034 artigos encontrados. Nenhum tratou especificamente das práticas de Educação Ambiental na Educação Infantil através da metodologia vivencial e da Aprendizagem Sequencial na exploração dos pátios das escolas. Os artigos encontrados foram avaliados pela autora e, na medida do possível utilizados no decorrer do trabalho para fundamentar as questões envolvendo o termo “Educação Infantil”.
Formação de professores	2.063 artigos encontrados. Nenhum tratou da formação de professores de Educação Infantil em práticas de Educação Ambiental através da metodologia vivencial e da Aprendizagem Sequencial na exploração dos pátios das escolas. Os artigos encontrados foram avaliados pela autora e, na medida do possível utilizados no decorrer do trabalho para fundamentar as questões envolvendo o termo “Formação de Professores”.
Vivências	Não foram encontrados artigos através da pesquisa desse termo.
Educação Vivencial	Não foram encontrados artigos através da pesquisa desse termo.
Aprendizagem Sequencial	Não foram encontrados artigos através da pesquisa desse termo.
Formação de professores de Educação Infantil	Não foram encontrados artigos através da pesquisa desse termo.
Exploração dos pátios das escolas	Não foram encontrados artigos através da pesquisa deste termo.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados no site da SCIELO (2016).

Outra etapa da pesquisa bibliográfica foi a busca por artigos científicos que pudessem contribuir para a construção do referencial teórico deste trabalho no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). A busca contemplou a última década de edições do evento nacional, ou seja, o período entre 2005 (28ª edição) e 2015 (37ª edição). No Quadro 7 é possível verificar o termo que foi pesquisado, a quantidade de trabalhos encontrados sobre o mesmo e observações gerais.

Quadro 7 - Pesquisa por palavras-chave na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)

Termo Pesquisado	Nº de trabalhos encontrados	Observações
Vivências	7	Os trabalhos encontrados utilizam o termo “vivências” ao ato de vivenciar alguma técnica ou prática educativa não relacionada especificamente às práticas pedagógicas das vivências em Educação Ambiental na Educação Infantil.
Formação de professores	100	Foram contabilizados somente os trabalhos destacados especificamente com a palavra “professores” e não pelos sinônimos “docentes” ou “educadores”. Não foram encontrados materiais com “formação em Educação Ambiental para professores de Educação Infantil”.
Educação Ambiental	79	Os materiais encontrados não estão especificamente relacionados à proposta de Educação Ambiental deste projeto: relacionar as práticas de Educação Ambiental com os pátios das escolas de Educação Infantil.
Educação Infantil	138	Os materiais encontrados não estão especificamente relacionados à proposta do trabalho com as práticas e vivências explorando os pátios das escolas de Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados no site da ANPED (2016).

Os materiais encontrados nas buscas realizadas na página da SCIELO e da ANPED foram analisados e chegou-se a conclusão de que seria necessária uma nova busca nestas mesmas plataformas virtuais, porém, utilizando outras palavras-chaves: “Educação Ambiental infantil”, “Educação Ambiental na natureza” e “Formação Professores Educação Ambiental”.

Na nova busca realizada no site da ANPED não foi encontrado nenhum artigo que contemplasse as palavras-chaves em questão. No quadro 8 estão listadas as buscas realizadas no segundo na SCIELO, a quantidade de artigos encontrados e observações sobre os resultados obtidos.

Quadro 8 - Pesquisa por palavras-chave na Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

Termo pesquisado Palavra-chave	Quantidade de artigos encontrados e observações sobre os mesmos
Educação Ambiental Infantil	14 artigos encontrados. Alguns trazem informações específicas sobre o trabalho da Educação Ambiental na Educação Infantil: exemplos de práticas em diferentes contextos sociais, referencial teórico e exploração do espaço das escolas.
Educação Ambiental na Natureza	62 artigos encontrados. Contemplam o contexto histórico da Educação Ambiental, práticas e vivências, educação estética, formação e prática dos professores enquanto educadores ambientais.
Formação professores Educação Ambiental	52 artigos encontrados. Contemplam referencial teórico sobre a formação de professores, inserção da Educação Ambiental nos currículos, entre outros.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados pesquisados no site da SCIELO (2016).

Os artigos encontrados na segunda busca realizada na SCIELO e especificados no Quadro 8 foram analisados pela autora e orientadora. Após, os que tiveram conteúdo relevante ao tema, foram utilizados na construção do referencial teórico.

A pesquisa bibliográfica foi realizada também através da busca por livros e outros artigos científicos que contemplassem os temas norteadores deste trabalho. Dessa forma, foram sendo selecionados os materiais para leitura e reflexão, os quais embasaram a construção do referencial teórico.

A pesquisa classificou-se também como documental, que para Duarte e Barros (2008, p. 271-272), “compreende a identificação, a verificação e a apreciação de documentos para determinado fim”. A análise documental auxiliou na contextualização dos fatos, tornando as narrativas mais consistentes e verossímeis. Para Duarte e Barros (2008), a pesquisa documental

[...] é, ao mesmo tempo, método e técnica. Método porque pressupõe o ângulo escolhido como base de uma investigação. Técnica porque é um recurso que complementa outras formas de obtenção de dados, como a entrevista e o questionário. Na maioria das vezes é qualitativa: verifica o teor, o conteúdo do material selecionado para análise (DUARTE; BARROS, 2008, p. 272).

Os autores explicam que existem fontes de análise documental primárias (escritos pessoais; documentos oficiais e legais; documentos de empresas) e secundárias (mídia impressa e eletrônica). Nesse estudo, os documentos que foram analisados contribuíram na construção do referencial teórico e são de fonte primária, sendo eles: a Constituição Federal do Brasil (1988); PNEA (1981 e 1999); PCN's (1997); DCN's (2012); DCNEI's (2010); RCNEI's (1998); PRONEA (2014); PROFEA (2006); LDB (1996); documento da Conferência Internacional de Estocolmo (1972); Carta de Belgrado (1975); Declaração de Tbilisi (1977); Carta da Terra (2000); Tratado de Educação Ambiental Para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992); Declaração de Thessaloniki (1997) e BNCC (2017).

A partir da análise destes documentos foi possível traçar os caminhos e as metas para o desenvolvimento do projeto, pois, “na Educação, a análise documental é ao mesmo tempo fonte de informação e indicador de metas ou dificuldades encontradas no âmbito do ensino, nas áreas da docência, da aprendizagem e da didática” (DUARTE; BARROS, 2008, p. 269).

O estudo caracterizou-se também como pesquisa de campo, por ser uma “investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo” (VERGARA, 2010, p. 43). Incluiu entrevistas e observação participante. A pesquisa de campo foi permeada pela pesquisa-ação, a qual:

Pressupõe uma participação planejada dos pesquisados na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (THIOLENT, 1992, p. 34).

Através da pesquisa-ação de caráter participativo, foi possível propôr a interação entre a proposta da pesquisadora e o contexto empírico da pesquisa. Os agentes envolvidos foram entendidos como atuantes no processo e suas intervenções foram levadas em conta e estiveram em primeiro plano nas análises. As conclusões propuseram mudanças positivas nas estruturas sociais em que foram desenvolvidas (THIOLENT, 1992; VASCONCELOS, 1997).

O tipo de amostra relacionada aos meios de pesquisa para este trabalho foi a amostra não probabilística por tipicidade. Ou seja, houve uma organização para selecionar os participantes pertinentes ao objeto de estudo. Essa seleção ocorreu através do programa de formação continuada em Educação Ambiental oferecido para os professores de Educação Infantil, pelo grupo de pesquisa Comunicação, Educação Ambiental e Intervenções (CEAMI) da Universidade do Vale do Taquari-UNIVATES, ao qual esta pesquisadora e sua orientadora estão conectadas.

Ao longo de todo o processo de pesquisa os participantes foram sendo entrevistados. Para Goldenberg (1998), a exploração de entrevistas exige que o questionador/pesquisador tenha conhecimento prévio sistematizado e organizado para conseguir interpretar as respostas dos entrevistados. Neste estudo foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas, com questões abertas, que possibilitaram “resposta livre, não-limitada por alternativas apresentadas, o pesquisado fala ou escreve livremente sobre o tema que lhe é proposto” (GOLDENBERG, 1998, p. 86). Os questionários e roteiros de entrevistas realizados com os participantes da pesquisa estão descritos no decorrer desta pesquisa.

As entrevistas abordaram: as práticas de Educação Ambiental na Educação Infantil; exploração dos pátios das escolas como espaços de aprendizagem; práticas de vivências com a natureza na Educação Infantil; formação continuada em Educação Ambiental para professores de Educação Infantil; relatos de práticas; registros de dúvidas e perspectivas. Enfim, através das entrevistas foi possível compreender o cenário em que atuam esses informantes e, assim, identificar possibilidades de intervenção por meio de formação continuada, utilizando o método das vivências com a natureza na exploração dos pátios das escolas de Educação Infantil.

As entrevistas realizadas foram organizadas, em um primeiro momento, com base na técnica qualitativa de entrevista individual em profundidade, “processo que consiste em dirigir a conversação de forma a colher informações relevantes” (ANGROSINO, 2009, p. 61). Para Duarte (2008), a entrevista em profundidade é uma

[...] técnica qualitativa que explora um assunto a partir da busca de informações, percepções e experiências de informantes para analisá-las e apresentá-las de forma estruturada. Entre as principais qualidades dessa abordagem está a flexibilidade de permitir ao informante definir os termos da resposta e ao entrevistador ajustar livremente as perguntas. Este tipo de entrevista procura intensidade nas respostas, não-qualificação ou representação estatística. A entrevista em profundidade é um recurso metodológico que busca, com base em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer (DUARTE, 2008, p. 62).

A escolha desta técnica esteve relacionada, principalmente, ao fato de ela proporcionar a interpretação de dados/elementos “para a compreensão de uma situação ou estrutura de um problema” (DUARTE, 2008, p. 63). Ou seja, a análise das respostas permitiu uma riqueza de interpretações e informações para se atingir os objetivos propostos.

Como dito anteriormente, este estudo tratou de uma pesquisa qualitativa, e assim sendo, sua finalidade não foi “contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2002, p. 68). Dessa forma, foi possível obter diferentes pontos de vista sobre o mesmo objetivo.

Ao longo do processo, foram oferecidas às participantes momentos de encontro para aprofundar aspectos do estudo, de modo a complementar, caracterizando-se o uso da técnica qualitativa do grupo focal, que proporcionou a troca de pontos de vista e o debate sobre o assunto proposto.

O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, um exemplo da unidade social mínima em operação e, como tal, os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual, como no caso da entrevista em profundidade (GASKELL, 2002, p. 75).

Realizadas as técnicas de entrevista em profundidade e o grupo focal, os materiais coletados foram registrados por meio da transcrição, para se tornarem suportes de texto e, assim, serem posteriormente analisados. “A transcrição não pode sintetizar a fala, nem deve ser limpada, ou corrigida; ela deve registrar a fala literalmente, com todas as características possíveis da fala” (GILL, 2002, p. 251).

Neste estudo, a transcrição tornou-se importante por garantir a veracidade dos registros e, assim, permeou a narrativa das análises.

Todo o processo de escrita, transcrição e análise dos relatos e observações que ocorreram nos momentos das práticas teve inspiração no método etnográfico. Estas inspirações ocorreram por meio da interação da pesquisadora com o contexto e participantes da pesquisa, através de observações, conversas informais e formais, entrevistas, vivências, etc. (ROCHA e ECKERT, 2008). Para Angrosino (2009, p.30), “[...] a etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano - suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças”.

O ato da “observação é o ato de perceber um fenômeno, muitas vezes com instrumentos, e registrá-lo com propósitos científicos” (ANGROSINO, 2009, p. 74). Dessa forma, a pesquisadora colocou-se como observadora participante.

A observação participante não é um ato isolado, mas sim um processo gradual que envolve: seleção de local; a obtenção do acesso na comunidade; o treinamento de colaboradores e/ou participantes locais, como se fizer necessário; tomada de notas (estruturadas, narrativas); discernir padrões e atingir a saturação teórica, um estado no qual as características genéricas de novos resultados reproduzem consistentemente os anteriores (ANGROSINO, 2009, p. 86-87).

A observação se deu nos pátios das escolas e no processo de intervenção, que proporcionou momentos de formação continuada. Os dados e informações coletados foram analisados e organizados de acordo com o embasamento teórico da pesquisa.

A análise dos dados seguiu o método proposto por Moraes (2007): a análise textual qualitativa. Essa técnica permitiu que a pesquisadora se apropriasse de textos, interpretando-os e reconstruindo-os a partir das relações estabelecidas. Os materiais utilizados nesse tipo de análise podem ser de diferentes origens, como: entrevistas, observações e gravações, desde que sejam transcritos para a forma de texto (MORAES, 2007).

[...] a análise textual qualitativa é um processo integrado de análise e de síntese, que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, visando descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais elaborada dos fenômenos e dos discursos no interior dos quais foram produzidos (MORAES, 2007, p. 89).

O conjunto de textos analisados, o corpus, dá origem ao metatexto, que de acordo com Moraes (2007), é produzido através de duas etapas: a unitarização (identificação e separação dos enunciados que compõem o conjunto de textos a ser analisado) e a categorização (produção de uma ordem de semelhança entre os textos, construindo a estrutura de compreensão e explicação dos fenômenos investigados).

[...] a análise textual, a partir da unitarização, prossegue submetendo as unidades de análise a um processo de categorização. Cada categoria construída representa um aspecto dos textos que pode ajudar na construção de uma compreensão mais elaborada dos discursos em que os textos foram produzidos. Desse modo, as análises textuais integram análise e síntese. Na primeira fragmentam-se os textos a ela submetidos. Na síntese os elementos são reintegrados em categorias, apresentando-se, a partir delas, novos textos que reúnem os aspectos essenciais dos materiais de análise investigados (MORAES, 2007, p. 95).

Os metatextos produzidos no final da análise textual qualitativa voltam-se “à comunicação das novas compreensões atingidas” (MORAES, 2007, p. 96). A descrição e a interpretação foram as etapas da construção do metatexto. Em geral, a descrição foi sendo encaminhada naturalmente desde a etapa da categorização, apresentando os elementos importantes do objeto de pesquisa (MORAES, 2007).

A descrição, de alguma modo, já é uma interpretação, entretanto corresponde a um interpretar que está muito próximo da realidade examinada, podendo ser entendida como uma leitura com base em conhecimentos tácitos e implícitos do pesquisador ou que procura expressar esses tipos de conhecimentos dos sujeitos pesquisados, sem teorizá-los. A descrição também pode dar-se a partir dos fundamentos teóricos assumidos pelo pesquisador em sua pesquisa (MORAES, 2007, p. 98).

Seguindo a construção do metatexto, a interpretação exigiu uma leitura teórica mais aprofundada sobre o objeto de pesquisa. Para Moraes (2007, p. 99), interpretar “é estabelecer pontes entre descrições e as teorias que servem de base para a pesquisa, ou construídas na pesquisa”. O autor segue explicando que

[...] é importante enfatizar que a profundidade e a qualidade das descrições, interpretações e principalmente da teorização atingida no processo é indicador da qualidade da pesquisa como um todo. O desafio é superar meras descrições para atingir níveis de teorização e reconstrução teórica cada vez mais avançados (MORAES, 2007, p. 102).

O resultado final dos metatextos vem a ser um material consistente, preciso e de qualidade, agradável de ler; organizado com devida introdução, desenvolvimento e conclusão, tornando o material eloquente, sequenciado e ordenado. Isso porque, “a qualidade dos metatextos produzidos depende da intensidade de envolvimento do pesquisador com os materiais de análise” (MORAES, 2007, p. 109). Este resultado está no próximo capítulo.

Houve a preocupação em aprovar o projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVATES (COEP) cumprindo as determinações éticas da Resolução CNS N° 466/2012. O projeto foi aprovado na primeira votação, sem ressalvas e correções sendo posto em prática respeitando todas as etapas e documentações exigidas. Os documentos de autorização fazem parte dos apêndices desta pesquisa e correspondem as letras C e D.

O desenvolvimento prático da metodologia proposta, iniciou com a primeira etapa do programa de formação continuada para os professores de Educação Infantil da rede municipal de Lajeado. Este programa foi organizado em parceria com o Grupo de Pesquisa e Extensão em Comunicação, Educação Ambiental e Intervenções (CEAMI) da Universidade do Vale do Taquari-UNIVATES, coordenado pela Profª Drª Jane Márcia Mazzarino, orientadora desta dissertação.

O programa ocorreu em duas etapas totalmente gratuitas, sendo uma parte realizada nas dependências da UNIVATES e a outra nas escolas envolvidas. Os professores participantes receberam certificado por participação.

Considerando o público-alvo do programa, o primeiro passo da pesquisadora foi entrar em contato com a Secretaria Municipal de Educação para apresentar a proposta da pesquisa. Assim, a pesquisadora organizou um convite formal à Secretaria Municipal de Educação de Lajeado – RS (APÊNDICE A) e entregou pessoalmente à equipe em questão. A secretaria mostrou-se interessada e permitiu

o estendimento do convite para todas as Escolas Municipais de Educação Infantil do município.

Desta forma, o convite foi enviado por e-mail (APÊNDICE B) para todas as escolas, solicitando que as professoras interessadas entrassem em contato com a pesquisadora, de forma livre. Além disso, o mesmo foi enviado especificamente às coordenadoras pedagógicas de cada escola, para que o processo fosse intensificado e direcionado.

Portanto, as professoras que se interessaram pela proposta foram entrando em contato com a pesquisadora para realizar sua inscrição no programa. No quadro 9 estão descritas, de forma resumida, as ações planejadas para esta primeira etapa do desenvolvimento prático da pesquisa, com as respectivas datas em que ocorreram.

Quadro 9 - Resumo das propostas realizadas na primeira etapa do programa de formação continuada.

Encontro	Propostas
1º encontro 09.03.2017 (noite: das 19 às 22 horas)	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação formal da pesquisadora, orientadora e projeto de pesquisa. - Leitura e preenchimento dos termos de consentimento e autorização de uso de imagem. - Apresentação das participantes. - Aplicação de questionário para conhecer o grupo e tema do programa. - Roda de conversa sobre as respostas do questionário. - Entrega de material sobre as correntes/concepções e conceitos de Educação Ambiental para discussão no próximo encontro.
2º encontro 16.03.2017 (noite: das 19 às 22 horas)	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmica “Como estou chegando?”. - Explicação sobre as correntes/concepções e conceitos de Educação Ambiental. - Dinâmica: Linha do Tempo-prática e discussão. - Apresentação e discussão das fotos dos pátios das escolas. - Entrega de material sobre Educação Ambiental na Educação Infantil através das vivências na natureza e do Método da Aprendizagem Sequencial na exploração dos pátios das escolas.
3º encontro 23.03.2017 (noite: das 19 às 22 horas)	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmica: “Como estou chegando e como estou me sentindo”. - Explicação de conceitos e correntes teóricas da Educação Ambiental. - Discussão no grande grupo sobre: Educação Ambiental na Educação Infantil através das vivências na natureza e do Método da Aprendizagem Sequencial na exploração dos pátios das escolas.
4º encontro 30.03.2017 (noite: das 19 às 22 horas)	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de vivência noturna na natureza.
5º encontro 01.04.2017 (manhã: das 8 às 12 horas).	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de vivência diurna na natureza e construção de fotolivros.

Fonte: Da autora (2017).

Finalizada a primeira etapa, das vinte e quatro professoras municipais participantes do programa de formação continuada descrito no Quadro 9, cinco foram disponibilizaram-se a dar sequência, iniciando assim a segunda etapa da prática da pesquisa. Esta foi desenvolvida em cinco partes que estão registradas, de forma resumida, no Quadro 10.

Quadro 10 - Cronograma das atividades da segunda etapa do programa de formação continuada

Parte	Atividade
Parte 1 (segunda quinzena do mês de abril)	Realização de visita em cada escola para conhecimento e caracterização da realidade. Neste momento, cada professora participante recebeu um material para leitura sobre método do Aprendizado Sequencial. A proposta foi de que as professoras se apropriassem do método e selecionassem três atividades listadas no material para serem desenvolvidas com a sua turma.
Parte 2 (08 a 12.05)	Conversa individualizada com cada professora sobre as atividades selecionadas. Troca de ideias com a pesquisadora sobre a proposta a ser desenvolvida, o espaço a ser utilizado e adaptações necessárias para o momento.
Parte 3 (20.05)	Momento de formação com a participação de todas as professoras participantes. Cada professora aplicou com as demais, juntamente com a pesquisadora e sua orientadora, as propostas que pensou desenvolver com sua turma. Após, houve troca de experiências e sugestões para adaptações ou mudanças para a efetiva prática com as crianças.
Parte 4 (12 a 28.06)	Práticas com as crianças. Organização do cronograma para o desenvolvimento das práticas. A partir das leituras, programa de formação e trocas com as colegas de profissão, cada professora desenvolveu três situações diferentes com a sua turma.
Parte 5 (09.08)	Compartilhamento. Após todas as professoras terem desenvolvido suas práticas, momento de relato, troca de experiências sobre as propostas entre as participantes.

Fonte: Da autora (2017).

A pesquisadora acompanhou todas as práticas desenvolvidas seguindo o método proposto nesta pesquisa. Após as práticas estarem finalizadas, iniciou-se o processo de transcrição, análise e interpretação dos dados coletados, organizadas no capítulo a seguir.

4 ANÁLISES

A análise dos materiais que foram sendo construídos no decorrer desta pesquisa está subdividida por temas, organizados em subcapítulos. Nestes subcapítulos estão registradas as descrições e fragmentos das transcrições das ações práticas realizadas, bem como a análise das mesmas com base no referencial teórico.

4.1 Preparando o terreno: a formação de professores em Educação Ambiental Infantil

Este subcapítulo refere-se à primeira etapa do programa de formação continuada, proposto nesta pesquisa. Foram consideradas questões relacionadas à participação e motivação dos professores em relação ao programa; as reflexões sobre as concepções referentes à Educação Ambiental em geral e na Educação Infantil, estrutura e exploração dos pátios das escolas; o planejamento para um programa de formação continuada em Educação Ambiental na Educação Infantil; o envolvimento emocional e o engajamento efetivo para com a prática considerando o referencial teórico abordado nesta pesquisa; a participação em momentos de vivências com a natureza.

Para melhor organização do texto, este subcapítulo está organizado por subtemas, na seguinte sequência: a desacomodação dos professores motivando-os a participar de programas de formação continuada; expectativas e objetivos para com

a participação no programa oferecido; concepções, entendimentos e interpretações das professoras participantes sobre Educação Ambiental e suas práticas pedagógicas sobre esta área do conhecimento; análises, interpretações e observações sobre os pátios das escolas; reflexão sobre a realidade das crianças que frequentam a Educação Infantil, bem como sobre a escola e a metodologia das vivências com a natureza nesta etapa do ensino; as vivências como proposta de motivação e orientação dos alunos.

O convite para participação do programa de formação continuada desenvolvido por meio desta pesquisa foi lançado para todos os profissionais que atuam na rede municipal de Educação Infantil de Lajeado. O município possui vinte e três Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e em torno de quinhentos e trinta profissionais atuando nestas escolas (este número varia conforme a necessidade e a demanda). É importante ressaltar que existem quatro cargos diferentes para atuação com as crianças na Educação Infantil, sendo eles: professor de Educação Infantil, monitor de Educação Infantil, recreacionista de Educação Infantil e estagiário.

Nesta pesquisa, o convite se estendeu a todos os profissionais que atuam com as crianças, independente do cargo que ocupam. Vinte e quatro profissionais se inscreveram no programa. Destes, vinte e três atuavam na rede municipal de Educação Infantil de Lajeado e uma era educadora ambiental (atuava em projetos voltados à Educação Ambiental em diferentes etapas do ensino), não tendo vínculo de trabalho com a rede municipal de educação.

Constata-se que aproximadamente 4,5% do total de profissionais participou do programa de formação continuada. Estas participantes atuam em dez escolas diferentes, ou seja, aproximadamente 43% das Escolas Municipais de Educação Infantil de Lajeado tiveram alguma representatividade no programa de formação continuada.

O número de participantes é consideravelmente pequeno perto do total de profissionais que atuam na rede municipal. Porém, as informações sobre o desenvolvimento do programa foram disseminadas para praticamente metade das

escolas, o que gerou troca de informações e conteúdo para um número considerável de instituições e profissionais.

É claro que tratando-se desta pesquisa não seria possível desenvolver um programa de formação que atendesse aos objetivos traçados com um número muito maior de inscritos. Ou seja, as inscrições foram limitadas à trinta participantes para que fosse possível desenvolver o programa conforme o planejado, com viés participativo.

Tem de se levar em conta que a área da Educação Ambiental não surte, inicialmente, interesse em um grande número de professores, porém, o curso estava sendo oferecido gratuitamente com validação através de certificado de presença. A certificação poderia ser utilizada para avanço na carreira ou na colocação classificatória em concursos.

Até o momento em que esta pesquisa foi registrada, não houve divulgação de nenhum outro programa de formação totalmente gratuito para o grupo de professores em questão. Assim sendo, existe a reclamação constante (confirmada nos relatos e expressões individuais das participantes) de que não há oferta de programas de formação continuada gratuita por parte da rede municipal, e, quando uma possibilidade ocorre, a adesão à mesma é baixa.

Mesmo a formação continuada estando presente e organizada em leis e documentos nacionais (BRASIL, 2006; BRASIL 2014; BRASIL, 1997 e BRASIL, 1996), sabe-se que pouco se efetiva. É necessário que se busque a garantia da prática de formação continuada para que assim seja possível que o professor consiga manter-se atualizado e contextualizado à sociedade que tanto influencia nos processos de ensinar e de aprender (ANTUNES, 2002).

As participantes do projeto, em seus relatos, trouxeram questões referentes a importância da desacomodação, da busca por conhecimento e por inovação das práticas com as crianças. Essa reflexão, a inquietude com sua prática e a percepção da existência de possibilidades diferentes da educação tradicional é a atitude inicial para que o professor se desapegue do imposto pelos currículos que o determinam,

às vezes, como um mero reprodutor de fórmulas prontas para, então, se encaminhar à uma relação de troca entre sua postura, a sociedade e a escola (DUARTE JR, 1991; TRISTÃO; JACOBI, 2010, IMBERNÓN, 2010).

As expectativas em relação ao programa de formação continuada foram discutidas no primeiro encontro presencial. Este momento iniciou com a apresentação formal da pesquisadora e sua orientadora. Da mesma forma, ambas apresentaram o projeto de pesquisa e a proposta em seguir o programa de formação continuada em uma segunda etapa, quando ocorreriam as práticas com as crianças. Além disso, foram lidos e preenchidos os termos de consentimento e autorização de uso de imagem, já que o processo foi documentado em fotolivros. Em unanimidade, as participantes concordaram com a proposta do programa e com a utilização de sua imagem e falas.

Todas participantes apresentaram-se dizendo seu nome, formação, escola de atuação e expectativa com o programa de formação. No Quadro 11 estão transcritas algumas das falas das participantes quando expressaram sua expectativa para com o programa.

Quadro 11 - Expectativas em relação ao programa de formação em Educação Ambiental Infantil

“Ampliar o conhecimento, desacomodar”.
“Busca por conhecimento, novos olhares, mudanças”.
“Mais conhecimento para compartilhar com as colegas, novidades para as crianças”.
“Novos olhares acerca das práticas na Educação Ambiental, no curso da graduação não é visto de forma ampla que permite praticar coisas novas”.
“Aprendizado, e na escola se acredita muito nas vivências no pátio para as aprendizagens”.
“Ampliar as visões do tema pátio e levar para as colegas diferentes possibilidades”.
“Novos olhares perante a temática”.
“Ampliar o conhecimento no tema”.
“Gosto de trabalhar no pátio e com Educação Ambiental, já fiz algumas propostas e atividades e busco novas ideias, possibilidades”.
“Minhas expectativas são as melhores, as crianças exploram de maneiras diferentes o pátio e a gente percebe que eles não se permitem, que existem regras... as permissões por vezes são levadas como falta de limite, como usar de outra forma o ambiente”.
“Inteirar do assunto pra poder aplicar com os pequenos”.
“Responder dúvidas sobre organização e exploração do ambiente”.
“Aprofundar os conhecimentos, e dar andamento no projeto individual sobre pátios”.
“Expectativa positiva e que a gente possa estar levando pra escola e compartilhar para com as colegas novos aprendizados”.
“Diferentes possibilidades de usar o pátio com aquilo que a gente tem, pois a gente tem ideias e não tem dinheiro pra fazer muitas coisas... o que a gente pode fazer no pátio com o que temos na escola”.
“Sou bióloga, trabalho na Educação Infantil e espero uma junção entre as duas áreas”.
“Adoro o tema, na escola se trabalha desde horta até tudo, a gente se bloqueia... quero que abram os horizontes”.
“Vir refletir sobre o tema que envolva a natureza já é uma grande iniciativa... se vê situações precárias nas escolas, os ambientes não são bons, proporcionar o contato com os ambientes e recursos naturais... não podemos parar por aí.. refletir o que se tem na escola e o que a gente pode melhorar com isso”.
“Abrir os olhos para o mundo”.

Fonte: Da autora (2017).

É possível observar que a maioria das participantes buscava novos aprendizados, desapegar-se da postura acomodada, ampliar possibilidades de uso dos pátios de suas escolas e buscar conhecimento sobre Educação Ambiental.

Essa reflexão remete à importância de, primeiramente, nos programas de formação continuada em Educação Ambiental na Educação Infantil, considerar e valorizar a escola e o professor que se tem, de modo a engajar os profissionais à prática adaptando as estruturas físicas e curriculares ao contexto específico (BARCELOS, 2005). Por isso, a importância dessa conversa inicial para conhecer minimamente as participantes e compreender a realidade com a qual convivem.

Para os professores de Educação Infantil, buscar conhecimento nas mais diversas áreas do conhecimento é importante, pois precisam construir o desenvolvimento integral das crianças. Considerando a realidade do município de

Lajeado na Educação Infantil, não há professores específicos para cada área de ensino, ou seja, não há professor de música, educação física ou contadores de histórias. Assim, os professores desta etapa necessitam ter um mínimo conhecimento sobre todas as áreas, inclusive as que não possuem tanta afinidade.

Neste caso, sobre a Educação Ambiental na Educação Infantil, constatou-se que as professoras, buscavam por algo que consideravam não conhecer e, assim, não praticar. Esta constatação é importante quando se avalia que por insegurança teórica ou pelo sentimento de acreditar que não sabem o suficiente sobre o tema é o que faz muitos professores não realizarem práticas de Educação Ambiental (TRISTÃO, 2013; TRISTÃO; JACOBI, 2010).

Por vezes, essa insegurança não parte somente da falta de afinidade com o assunto em questão, mas da não abordagem do mesmo durante a formação acadêmica. A grande maioria das participantes é graduada em Pedagogia e afirmou não ter tido experiências com a Educação Ambiental durante o ensino superior ou então, ter acessado informações soltas em meio às demais disciplinas.

O ensino de Educação Ambiental nas licenciaturas é determinante para estas práticas ocorrerem na carreira do professor. Espera-se que durante a formação acadêmica o profissional seja estimulado a ultrapassar as condições impostas pelos currículos, buscando encontros entre a teoria e a prática com o objetivo de gerar reflexão durante o processo de aprendizagem (AMORIM; CASTANHO, 2008; MORALES, 2009).

Neste cenário, autores defendem que o ensino superior deve permitir e incentivar a reflexão constante da sociedade, contribuindo na formação de um profissional que perceba a importância da junção entre corpo e mente, colocando-se engajado com as propostas ambientais contextualizadas à realidade em que atua, abrindo horizontes das crianças para o mundo a sua volta (MADALÓZ; ORMEZZAN, 2013).

Com uma graduação com pouco ou nenhum contato com a Educação Ambiental e participando de formações continuadas descontextualizadas da sua

realidade, o professor vai se distanciando da busca pela troca de conhecimentos e construção conjunta das aprendizagens (CHAVES; FARIAS, 2005; BONOTTO, 2005; GOUVÊA, 2006; TOZONI-REIS et al., 2013). Por isso, em muitas escolas veem-se os projetos de Educação Ambiental sendo realizados por um único professor, sem o engajamento e envolvimento do grupo (TRISTÃO; JACOBI, 2010; AMORIM; CASTANHO, 2008). Assim, compartilhar os conhecimentos com as colegas era uma preocupação das participantes que queriam aprender práticas para adaptar as informações às possibilidades de suas escolas.

Questiona-se se os profissionais, quando possuem pouca afinidade ou conhecimento sobre determinado assunto ou área de estudo específica, ao invés de buscarem conhecimento sobre a mesma, se afastam mantendo-se acomodados uma vez que não há uma constante cobrança de atualização por parte do empregador, neste caso o órgão público.

Entende-se que a formação acadêmica do professor e sua bagagem emocional são determinantes para sua postura enquanto profissional o que se reflete nas práticas que desenvolve com suas turmas. É preciso considerar que é imprescindível, especialmente quando se trata do trabalho com Educação Ambiental na Educação Infantil, que o professor se envolva e se entregue às propostas, enxergando-se como educador ambiental independente de suas preferências particulares ou formação acadêmica inicial (BONOTTO, 2005; ARENHARDT et. al., 2016; PAQUAY et. al., 2001; MADALÓZ; ORMEZZAN, 2013; RINALDI, 2012; BARCELOS, 2015; CARVALHO, 2008).

Após as participantes terem apresentado suas expectativas, foram apresentadas quatro questões: relate suas experiências com a natureza; o que vem a mente quando pensa em Educação Ambiental; relate suas experiências em Educação Ambiental na Educação Infantil e nos pátios escolares. As respostas geraram uma roda de conversa sobre o questionário.

Em relação às experiências com a natureza, foi possível observar que a maioria descreveu situações vivenciadas na infância. Houve, em muitos casos a descrição do local em que moravam, os adultos referência dessa etapa e o que era

mais presente nos momentos de experiências com a natureza. Várias participantes emocionaram-se com as lembranças e durante suas falas foi possível acompanhar um sentimento de saudade. No Quadro 12 estão transcritos alguns dos depoimentos que foram surgindo nesta roda de conversa.

Quadro 12 - Relatos das experiências com a natureza

“Infância: chegada da chuva, banhos de chuva, banhos gostosos, e a alegria de ver o verde se espalhar pelo sertão”.

“Não morei no interior, mas brinquei muito com banho de chuva e contato com a terra mesmo onde era nos morrinhos com terra... quando ia no interior, nos parentes, tinha contato. Atualmente moro atrás de uma sede campestre, tenho uma casinha no rio, crio plantinhas ornamentais... eu sinto muita falta destas outras questões e peço no sentido de reaproveitamento, composteira, chás”.

“Desde pequena brincando no meio do mato, na sanga, na terra, na casa dos tios, ajudava os primos a colher milho e brincar no paiol... paixão por cavalo, acampamentos, passeios de trilha, com a praia no mar... camping”.

“Infância... não nasci no interior, mas recordo de passeios em família, com primos e tudo mais... banhos de chuva... momentos mais intensos na infância... agora adulta: acampamentos, trilhas, praias, visitas, lugares diferentes”.

“Não nasci no interior, mas meus pais sempre se preocuparam em ter momentos de contato com a natureza... muito barro... hoje não sinto falta porque vivenciei bastante na infância... hoje gosto de praia”.

“Nasci e me criei no interior... o que me chama mais atenção é que não se tinha brinquedo... nem telefone se tinha pra se comunicar com as pessoas... pauzinho com laranja nas pontas e espigas de milho verde, como tinha cabelo fazia bonecas, eram os brinquedos... me preocupo em manter com o filho essa relação com a natureza”.

“Não recordo de vivências com a natureza quando criança... pátio com duas casas... mas não tenho lembranças”.

“Nasci e me criei no interior... plantando, colhendo, mexendo em horta... tive toda a vivência quando criança... brincar e escorregar nos barrancos, subir em árvores... quando adulta, morei em apartamento, fiz uma horta na sacada e agora optamos por voltar a morar no interior, acordar com o canto dos pássaros... tanto que quando eu morava em apartamento eu tinha que ir pro interior 2 ou 3 vezes por semana... optamos por morar lá de novo, meu namorado é biólogo e faz algumas coisas”.

“Não nasci no interior, mas tive muito contato com a natureza sempre... acampar pescar brincar subir no morro sempre em família... esses acampamentos em família me fez ficar sem aguentar ficar longe da natureza... tenho meus dois metros de grama enquanto os vizinhos optaram pela brita”.

“Como a maioria, nasci e cresci no interior... ia e voltava a pé pra escola.. no caminho tinha um mato com rochas onde tinha ninho de urubu e entrava pra olhar... queria olhar o filhote porque era branco... me perdia no caminho da escola”.

“Nasci e morei na cidade... não tinha cerca...se corria nos vizinhos, todo mundo se dava pegava frutas... ia no interior na vó, no primos, pais iam acampar... piquenique... hoje moro mais afastada do centro... hotel de cavalo, roça de milho em volta de casa... sem barulho, o silêncio do interior incomodava e agora é um sossego e um apego. Levar os filhos nos parques, no vô, nos bichos”.

“Banho de rio, acampamentos, brincar em meio as árvores, conhecer as diversidades... eu moro bem a beira rio... tenho muito medo de cobra e animais.. mas fora isso sempre tive muito contato, brincava muito”.

“Quando criança morava na cidade... férias era só curtidão com a família no interior,...meus pais gostavam muito de camping, almoço no rio...depois de adulta aumentou o contato com a natureza... escolhi a biologia por isso... estar em silêncio e curtir a paisagem.. na área da biologia o que mais me identifica é a ecologia... férias não é ficar em casa... procurar essa retirada... uma coisa que está sempre presente.. tenho composteira, preciso e me satisfaz... é algo natural, sem fazer força”.

“Venho do interior, posso dizer que moro... o que me satisfaz muito desde pequena é o contato com a grama e subir em árvores... brincando na escola de casinha em árvores.. fazer trilha quando criança... sempre que possível a gente procura sair pra estar em contato com a natureza, praia e acredito que nos satisfaz mais por sermos seres da natureza”.

Fonte: Da autora (2017).

As experiências com a natureza emergiram nos relatos de cada participante. O sentimento ao lembrar dos espaços e ambientes que conviveram na infância e os significados que vêm a mente são a constatação de que as coisas do mundo se manifestam e tornam-se importantes através das palavras que as nomeiam, dos sentidos e da sensibilidade que o significado das mesmas representam (LEFF, 2012).

Assim, a retomada das memórias de lugares e pessoas evidenciam o que Mendonça (2012) afirma: que com o passar dos anos acaba-se não prestando mais atenção no que acontece à volta, deixando de dar valor a coisas que já foram importantes e significativas.

No que diz respeito ao contato com a natureza, analisando as falas e as reações das participantes, percebeu-se que muitas nem se davam mais conta do quanto a natureza foi importante na sua vida, e, ao falar sobre o assunto sentiram o como deixaram de reverenciá-la (MENDONÇA, 2012) pelos motivos mais diversos, sendo alguns o trabalho, morar na cidade ou a falta de tempo devido à rotina. Ou seja, perceberam que devido ao contexto na qual estão inseridas, foram se afastando da natureza, do que faz bem e faz voltar a unir corpo e mente, razão e emoção (DUARTE JR, 2010).

Nas conversas do grupo, em vários momentos, constataram o que Mendonça (2012) também afirma: o fato de estar na natureza revigora as energias, acalma e traz paz aos dias turbulentos da rotina, sendo importante o reencontro com a mesma, até para a saúde.

Quanto ao que vem a mente quando pensa em Educação Ambiental, ficou evidente a divisão das opiniões do grupo em duas grandes áreas, sendo uma em que a Educação Ambiental remete ao ensino padronizado, ao estereótipo cultural que se tem de aulas amarradas aos currículos tradicionais. Este grupo trouxe termos e expressões como: reciclagem; reflorestamento; conscientização; preservação; cuidado; respeito; equilíbrio, interação e harmonia com a natureza; observação; conhecimento e descrição dos elementos naturais.

A outra parte do grupo remeteu a uma Educação Ambiental mais contemporânea e aberta a possibilidades, voltada ao contato com a natureza, ao respeito e harmonia com a mesma. Trouxe termos e expressões como: educação junto à natureza envolvendo as crianças; trabalho com o corpo e a mente; harmonia entre adultos e crianças; liberdade; vivências de contato com a natureza; necessidade de se questionar o consumismo; conscientização do que o homem faz parte da natureza; valorização da natureza; encantamento pela vida; reeducação sobre a utilização dos recursos naturais; consciência de que toda ação causa uma reação; amor e cuidado com a natureza.

Essa divisão pode estar vinculada ao fato de que o grupo estava dividido em, praticamente, duas gerações. Uma que frequentou a escola em moldes voltados à visão tradicional da pedagogia, na qual o professor detinha o conhecimento e os alunos apenas o recebiam em uma organização pedagógica fragmentada, onde as disciplinas formais (como, matemática, português...) se sobrepunham às voltadas ao desenvolvimento do espírito crítico, criatividade e expressão.

A outra geração já vem de uma educação mais aberta, na qual o processo de aprendizagem ocorreu de forma mais democrática, considerando o aluno como participante e o contexto a sua volta como realidade a ser inserida no planejamento pedagógico. Essa geração acompanhou a transformação do conceito de Educação Ambiental, quando os temas voltados à área começaram a sair do papel passando a ser mais presente nos currículos escolares e, portanto, na vida das pessoas (GRÜN, 2012).

Essa divisão dos conceitos pode ser relacionada, ainda, aos anos em que as participantes frequentavam a escola quando foram construindo suas concepções. O grupo que teve contato com uma formação mais tradicional, frequentou a escola, nos seus primeiros anos da Educação Básica, quando no Brasil contava-se com a Constituição Federal (1988) e a Política Nacional do Meio Ambiente (1981) que tratavam, basicamente, sobre o direito do cidadão em conviver em um ambiente ecológico preservado e equilibrado, pincelando aspirações sobre a Educação Ambiental. Nesse período haviam se passado poucos anos do surgimento da Educação Ambiental no Brasil, uma vez que esta iniciou sua caminhada na década

de 1970 em meio aos eventos e manifestações mundiais sobre o assunto (GONÇALVES, 1989).

O segundo grupo, conviveu em sua história escolar com avanços significativos na área. No Brasil, especificamente, a Política Nacional da Educação Ambiental (BRASIL, 1999), o Programa Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 2004-2014), o Programa de Formação de Educadores Ambientais (BRASIL, 2006), entre eventos e momentos de discussão sobre o assunto em âmbito nacional e internacional. Estes avanços aproximaram-se mais da prática dos professores na época, e, assim, surtiram mais efeito na educação das crianças.

No momento em que se passou a discutir as experiências em Educação Ambiental na Educação Infantil, as participantes relataram concomitantemente suas vivências nos pátios escolares, demonstrando relação intrínseca entre os temas e o pátio escolar.

Foi possível compreender o que as professoras já vinham realizando em suas escolas e o quanto estavam amarradas à ideia de que o que estavam proporcionando às crianças não se tratava de práticas de Educação Ambiental Infantil. No Quadro 13 estão descritos fragmentos dos relatos sobre essa parte da discussão.

Quadro 13 - Relatos das experiências com a Educação Ambiental na Educação Infantil na exploração dos pátios das escolas

“Costumo sair para o pátio... fazer a caminhada... contato com a natureza, deixar ficar descalço”.
“São desenvolvidos projetos a nível de escola, nível de turma e Secretaria da Educação... contato com diferentes materiais, sensações, folhas, britas.... tato, brincadeira na terra”.
“Passeio, caminhada, catar folha, sentir as árvores, contato, uma criança minha coloca sempre a mão num coqueiro e depois abraça o coqueiro... come os coquinhos”.
“Exploração de elementos naturais....colher o que tem nas árvores da escola.. goiabeira, pitangueira”.
“Exercício de escuta, ninguém fala, só ouve”.
“Sachês de diferentes cheiros, chás, cravo... descobrir o que é”.
“Projeto sobre árvore na escola que deu flores... ciclo das plantas... todo o processo de germinação... plantio de árvores... flor de casa... era sua flor...plantei girassóis e o senhor cortou os girassóis,... desenhos com gravetos na areia, com pedras.. mais utilizando o espaço do pátio”.
“Conversas, exploração... alunos com pouco contato... pelo menos uma vez por ano um passeio de contato”.
“Observação, o voo dos pássaros, a chuva, as poças de água”.
“Horta, verão maravilhoso, mas no inverno bem complicado... estudo das plantas... hoje mais conversa”.
*“Relacionar histórias que tem a ver com natureza, dar uma atenção especial, fazer trabalhos naturais.. chamar atenção aos cuidados... lixo no pátio, plantas, sons da natureza, os bichos”.
 pequeninhos... não assustar as questões de clima, como trovão associar que papai do céu brabo)
 “Composteira, separação do lixo”.*

Fonte: Da autora (2017).

Constatou-se que as professoras não percebem que já estão praticando ações de Educação Ambiental com seus alunos e especialmente explorando os sentidos (proposta do Método do Aprendizado Sequencial). A crença em que não realizam práticas ou que as mesmas são difíceis de planejar/executar desmotiva os professores, não os deixando perceber que já realizam situações cotidianamente em sua rotina pedagógica (BARCELOS, 2005).

Durante os relatos, a pesquisadora e a orientadora foram instigando as participantes a refletir se o que estavam narrando não eram de fato práticas de Educação Ambiental e o quanto os pátios de suas escolas eram propícios e ricos para o desenvolvimento das mesmas.

Os professores tendem a acreditar que as práticas na área em questão exigem situações grandiosas, extremamente criativas e diferenciadas da rotina, deixando de perceber que quando exploram suas ações e o cuidado com a natureza mesmo que quando não planejadas estão praticando Educação Ambiental.

Assim, o primeiro encontro foi permeado de desconforto e reflexão, o que deve nortear a formação continuada como um todo, como afirma Sato (2002). No

final da noite foi disponibilizado às participantes um material sobre correntes, concepções e conceitos de Educação Ambiental organizado pela orientadora da pesquisa compilando vários autores da área, para leitura e discussão no encontro seguinte.

O segundo encontro iniciou com cada participante expressando em apenas uma palavra como estava chegando para a formação. Após a dinâmica inicial, abordaram-se correntes/concepções e conceitos de Educação Ambiental. O objetivo era informativo para este item.

Em seguida, foi desenvolvida a dinâmica da “Linha do Tempo” em que cada participante escreveu em um pedaço de papel seu nome e ano de nascimento. Após, em outro pedaço de papel, um fato importante que aconteceu em sua vida e o ano que o mesmo ocorreu. Feito isso, foram distribuídos no grupo diferentes informações relacionadas ao histórico mundial da Educação Ambiental (eventos, acontecimentos...). Com esses materiais em mãos, o grupo foi organizando cronologicamente a linha do tempo, entrelaçando as informações sobre Educação Ambiental com seus nomes, datas de nascimento e acontecimentos importantes nas/das suas vidas.

Feita a construção da linha do tempo, o grupo organizou-se de modo que cada participante ficasse responsável por determinado período da história, construída coletivamente. Assim, os materiais foram sendo lidos e relacionados à realidade de cada época e de cada uma das participantes. A dinâmica causou reflexão de que há muito já se tem falado sobre Educação Ambiental e a percepção de que pouco resultado prático se tem. Além disso, houve a constatação de que todos fazem parte desse processo, que as histórias de nossas vidas entrelaçam-se às mudanças no mundo. As Imagens 1, 2 e 3 foram registradas durante o desenvolvimento da dinâmica “Linha do Tempo”.

Imagem 1 - Início da dinâmica: organizando nomes, anos de nascimento e acontecimentos importantes



Fonte: Da autora (2017).

Imagem 2 - Desenvolvimento da dinâmica: organização cronológica dos fatos históricos do desenvolvimento da Educação Ambiental em relação aos nomes, datas de nascimento e ano dos fatos importantes da vida das participantes



Fonte: Da autora (2017).

Imagem 3 - Finalização da sequência cronológica, leitura e discussão das informações e interpretações



Fonte: Da autora (2017).

No final deste encontro, solicitou-se às participantes que enviassem imagens dos pátios das escolas em que atuam para uma roda de conversa que estava sendo

preparada para o encontro seguinte. Cada participante apresentou, no reencontro do grupo, as fotos dos pátios de suas escolas e uma breve caracterização dos mesmos.

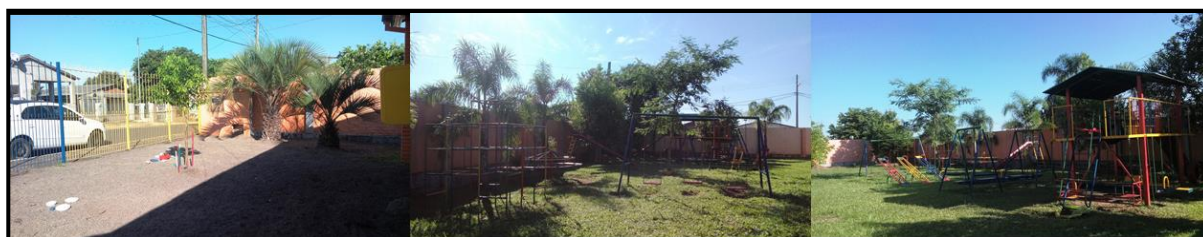
Imagem 4 - Pátio da EMEI Amiguinhos do Jardim – Bairro Jardim do Cedro



Fonte: Professoras da EMEI Amiguinhos do Jardim (2017).

Pelo pátio da EMEI Amiguinhos do Jardim existem canteiros com chás e uma horta. O chão coberto com britas e/ou grama nos espaços ao ar livre, tendo também calçadas de piso cerâmico como acesso ao prédio. Os brinquedos dispostos no ambiente são de plástico, metal ou madeira.

Imagem 5 - Pátio da EMEI Cantinho Mágico – Bairro Santo Antônio



Fonte: Professoras da EMEI Cantinho Mágico (2017).

Na EMEI Cantinho Mágico o espaço externo da escola é dividido, basicamente, em dois ambientes: um coberto com britas e outro com grama. Os brinquedos disponíveis são constituídos de plástico e metal. Há várias árvores pelo pátio.

Imagem 6 - Pátio da EMEI Criança Alegre – Bairro Santo André



Fonte: Professoras da EMEI Criança Alegre (2017).

Nos ambientes externos da EMEI Criança Alegre há um gramado sem brinquedos no local, apenas pneus fixados ao chão nas laterais próximas ao muro. Há também um ambiente com grama, brita e algumas árvores no qual estão fixos brinquedos de metal, como trepa-trepa, gangorras e balanços. Além disso, há boa parte coberta com piso cerâmico compreendendo as laterais e os fundos da escola na qual estão dispostos alguns brinquedos de plástico.

Imagem 7 - Pátio da EMEI Mundo Encantado – Bairro Morro 25



Fonte: Professoras da EMEI Mundo Encantado (2017).

Nesta escola, o ambiente externo está dividido em três espaços: frente da escola com piso cerâmico e brinquedos fixos de metal, lateral da escola com gramado e brinquedos de madeira e metal e fundos da escola com brita, brinquedos fixos de metal e árvores. Para as professoras, os brinquedos dispostos no chão com revestimento de piso cerâmico são um perigo para as crianças pequenas, pois em caso de tombo, a pancada é muito forte.

Imagem 8 - Pátio da EMEI Mundo Encantado – rampa na lateral da escola



Fonte: Professoras da EMEI Mundo Encantado (2017).

Segundo as professoras, o ambiente ilustrado na Imagem 8 não é utilizado e trata-se de uma rampa de cimento. Elas sugerem que o mesmo poderia ser transformado em um espaço com terra ou até mesmo uma horta.

Imagem 9 - Pátio da EMEI Pequeno Cidadão – Bairro Montanha



Fonte: Professoras da EMEI Pequeno Cidadão (2017).

Na EMEI Pequeno Cidadão há quatro pátios que compõem o ambiente externo da escola. Na praça de areia estão fixos brinquedos de metal e madeira, como escorregador, gangorra, roda e balanços; no gramado há um morro com árvores e brinquedos fixos de madeira e metal; no pátio dos fundos e lateral da escola o chão é coberto por cimento bruto e também há brinquedos fixos de metal e

plástico. A frente da escola possui um jardim com grama, brita e árvores e não é explorada. As professoras descreveram a preocupação de não possuírem um espaço para as crianças explorarem de forma livre, pois, todos os pátios da escola são projetados e com diversos recursos disponíveis.

Imagem 10 - Pátio da EMEI Primeiros Passos – Bairro Centenário



Fonte: Professoras da EMEI Primeiros Passos (2017).

As professoras da EMEI Primeiros Passos evidenciaram no registro das imagens do ambiente externo da escola a existência de espaços com grama e arborizados, sem brinquedos fixos ou com recursos alternativos, como os pneus. Comentaram o quanto exploram materiais diversificados nesses ambientes, como cordas, bolas, bambolês ou brincadeiras nas quais as crianças conseguem correr livremente.

Imagem 11 - Pátio da EMEI Primeiros Passos – queda do muro



Fonte: Professoras da EMEI Primeiros Passos (2017).

Na EMEI Primeiros Passos houve a queda de um muro na lateral da escola impossibilitando a utilização desta parte do ambiente externo.

Imagem 12 - Pátio da EMEI Recanto Infantil – Bairro Moinhos



Fonte: Professoras da EMEI Recanto Infantil (2017).

A EMEI Recanto Infantil possui um amplo gramado parte arborizado com um brinquedo fixo de plástico e uma casinha de boneca de madeira. Também dois ambientes com brita e arborizados com brinquedos fixos de plástico e metal, bem como mesinhas de cimento.

Imagem 13 - Pátio da EMEI Recanto Infantil – horta desativada



Fonte: Professoras da EMEI Recanto Infantil (2017).

Na parte lateral dos fundos da EMEI Recanto Infantil, conforme a Imagem 13, há uma horta que no momento do registro desta pesquisa estava desativada. Este espaço já foi organizado por meio de projetos envolvendo a comunidade escolar e o grupo, de acordo com as professoras, está pensando em retomar.

Imagem 14 - Pátio da EMEI Sabor de Infância – Bairro Igrejinha



Fonte: Professoras da EMEI Sabor de Infância (2017).

A EMEI Sabor de Infância possui ampla área verde onde foram plantadas árvores para sombra. Há um espaço com britas entre os prédios da escola, como um pátio central, onde estão dispostos brinquedos de plástico. Pelos ambientes externos estão fixos brinquedos de metal e de plástico, como gangorras, escorregadores, trepa-trepas e balanços.

Imagem 15 - Pátio da EMEI Sabor de Infância – cisterna



Fonte: Professoras da EMEI Sabor de Infância (2017).

Conforme registro da Imagem 15, as professoras explicaram que a escola participou de um projeto que culminou na construção de uma cisterna que recolhe e armazena a água da chuva utilizada para faxina e descargas.

As EMEI's Fazendo Arte, localizada no Centro de Lajeado, e a Gente Miúda, localizada no Bairro Hidráulica, também compartilharam fotos dos pátios de suas

escolas. Porém, estas não puderam ser registradas aqui, pois contêm imagens das crianças de ambas as escolas explorando os pátios, e não há autorização das famílias para a veiculação destas imagens.

As professoras da EMEI Fazendo Arte consideraram, comparando com as imagens das outras escolas, que seu ambiente externo é pequeno e praticamente todo coberto por brita. Há canteiros com árvores e flores pelo espaço, bem como fragmentos de grama e uma caixa de areia. Existem brinquedos fixos de metal e plástico por todo ambiente.

Na EMEI Gente Miúda, as professoras relataram que há brinquedos fixos em todos os pátios da escola. Possuem uma caixa de areia, uma rampa e uma pista de cimento bruto, um espaço com britas e fragmentos de grama. Há um local com grama que possui um morrinho e um muro no qual prenderam cordas para que as crianças consigam escalá-lo.

Observou-se inicialmente que muitas das escolas representadas no programa foram construídas no mesmo período, seguindo padrões semelhantes no seu modo de construção. As escolas que não foram construídas provêm de casas reformadas, cuja estrutura fora adaptada para o atendimento às crianças.

Nas duas situações foram consideradas questões legais para o funcionamento de uma escola e não uma base teórico-metodológica para a organização do ambiente. Assim, o planejamento da construção dos prédios não foi pensado especificamente para que o espaço físico contribuísse com o desenvolvimento integral da criança, mas como um local para atender e receber as mesmas devido à demanda crescente pela Educação Infantil.

Sabe-se que o espaço físico é o meio pelo qual o processo de aprendizagem pode ser favorecido ou desfavorecido, onde os objetivos a serem atingidos e os papéis de cada envolvido são estabelecidos (CAMPOS-DE-CARVALHO; SOUZA, 2008; BARBOSA, 2006). Portanto, refletir sobre a construção e posterior organização/disposição dos ambientes e materiais é de fundamental importância para o processo de aprendizagem (BARBOSA, 2006).

Essa desconexão entre a teoria e a prática, ou seja, como o espaço da escola poderia ser para atender às necessidades dessa fase e como ele é, afeta a ação dos professores. Por exemplo, a característica do espaço livre para as crianças circularem e a cobertura do chão (grama, brita ou piso cerâmico) determinam as atividades de exploração dos pátios e o uso dos brinquedos ali disponíveis, controlando, silenciosamente, a ação das crianças e dos docentes.

O cenário exposto até então é dado, muitas vezes, como justificativa para a não realização de práticas de Educação Ambiental. Porém, os professores precisam buscar por alternativas para que as mesmas aconteçam dentro da realidade que possuem, quando não é possível sua transformação física, pois são eles os agentes intermediários da relação entre a criança e o ambiente, através da qual a criança vai construindo sua personalidade, criticidade, capacidade de interpretação e relação consigo e com o outro (GUIMARÃES, 2003). Se os prédios não proporcionam às crianças uma conexão constante com o que acontece do lado de fora (CEPPI; ZINI, 2013), é necessário buscar alternativas para que o contato com a natureza ocorra mesmo assim.

Desse modo, o segundo encontro foi encerrado instigando as participantes a pensar nas possibilidades e alternativas possíveis na sua realidade. Para isso, foi disponibilizado um material sobre a exploração dos pátios através das vivências na natureza e do método do Aprendizado Sequencial.

No encontro seguinte, o tema foi a exploração dos pátios das escolas através das vivências na natureza e do método do Aprendizado Sequencial como prática de Educação Ambiental na Educação Infantil, partindo-se do material que foi disponibilizado.

Este material consistiu em uma adaptação do referencial teórico desta pesquisa. Organizou-se um texto informativo iniciando com uma contextualização referente à realidade atual das crianças evidenciando a importância do contato com a natureza desde a Educação Infantil. Depois, abordou-se conteúdo sobre a influência do espaço nos processos de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil, relacionando as práticas de Educação Ambiental como propulsoras das

possibilidades de interação entre criança, espaço e natureza. Feita essa abordagem inicial, o material evidenciou a metodologia da Educação Ambiental estética na qual o corpo e os sentidos são explorados nos processos de ensino e de aprendizagem, apresentando o Método do Aprendizado Sequencial como proposta para exploração dos pátios para as práticas de Educação Ambiental na Educação Infantil.

A conversa contemplou três blocos temáticos: crianças, escola e vivências com a natureza. A discussão gerou participação e envolvimento por parte das participantes e está descrita e analisada nos blocos-temáticos abordados entrelaçando as reflexões das participantes, os autores citados no referencial teórico e as interpretações da pesquisadora.

4.1.1 Sobre as crianças

As participantes narraram realidades muito parecidas em todas as escolas, como o mesmo horário de atendimento e organização geral, seguindo o que é determinado pela Secretaria Municipal de Educação. A rede municipal de Educação Infantil de Lajeado atende as crianças nas escolas das seis e meia da manhã às dezoito horas e trinta minutos da tarde. Não há período de férias de inverno (recesso no meio do ano) e, a gestão municipal atual, optou por realizar férias coletivas no mês de janeiro. Desta forma, mesmo cada escola tendo a sua própria realidade, as crianças, de modo geral, estão sujeitas à mesma organização de rotina.

Outro ponto que coincidiu na discussão foi a questão de que a maioria das crianças que frequenta a Educação Infantil em Lajeado permanece na escola em torno de dez ou mais horas por dia, portanto, passam mais tempo, quando acordados, na escola do que com suas próprias famílias. As professoras argumentaram que é na escola que as crianças realizam as principais refeições, interagem com os outros, constroem vínculos, tem a oportunidade de desenvolver a autonomia e a aprendizagem. Ao final do dia, sua rotina com a família inclui banho, alimentação e sono, deixando pouco tempo para os aprendizados.

Ter consciência da realidade de cada criança é fundamental para o trabalho com a Educação Infantil (MOYLES, 2010; OLIVEIRA e VARGAS, 2009; BARCELOS, 2015; RINALDI, 2012), uma vez que o professor que atua nesta etapa do ensino tem de abranger instâncias psicoemocionais para construir o processo de aprendizagem.

Tendo em vista a importância do professor conhecer a realidade da criança com que trabalha, os processos de formação precisam incluir esse tipo de discussão (OLIVEIRA e VARGAS, 2009), para que os professores percebam e reflitam sobre o contexto em que atuam. Assim, conseguem colocar-se como mediadores e observadores constantes, não subestimando as capacidades das crianças e intervindo pedagogicamente de forma positiva e estimulante (MOYLES, 2010).

Além da longa permanência diária na escola, as professoras participantes listaram outros três pontos em comum: moradia da família localizada em centros urbanos com pouco ou nenhum pátio externo; exposição, desde muito pequenas, ao contato excessivo com as mídias e tecnologias e muitas famílias com problemas de relacionamento (estrutura psicoemocional).

Essas constatações reforçam o que apontam os autores sobre as rotinas das famílias, a mediatização das relações, o pouco tempo de socialização em família, o consumismo, o antropocentrismo das ações, as constantes mudanças socioculturais, o afastamento da e com a natureza e a problemática ambiental como um todo (GUATTARI, 2012; MENDONÇA, 2012; PITANO; NOAL, 2009; GRÜN, 2012).

Daí a relevância de se explorar práticas de Educação Ambiental desde a Educação Infantil para proporcionar às crianças o contato com a natureza. Se a escola e a família não compreenderem o quanto isso é importante, a criança não irá interagir com o meio natural, tornando-se alienada desta relação com o mundo desde sua primeira infância (RINALDI, 2012; MARIN; KASPER, 2009; DUARTE JR, 2010; MOYLES, 2010), o que afeta o seu desenvolvimento integral.

Assim, cada vez mais as crianças tem o ambiente da escola como seu espaço de maior convivência, adaptando-se constantemente às condições que lhe são propostas, e/ou, muitas vezes impostas, podendo vir ali sentir-se acolhidas e

parte de um grupo (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004), aspecto importante para o seu desenvolvimento.

Sendo assim, na realidade destas crianças, o pátio das suas escolas vem a ser realmente o ambiente natural com o qual mais têm contato durante a Educação Infantil. A partir do momento que as professoras consideram e compreendem esta constatação, passam a planejar suas propostas voltando-se exclusivamente às crianças com foco no que as mesmas estão vivendo agora (BARCELOS, 2008; HORN, 2004; SATO; CARVALHO, 2008; MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004).

A discussão sobre as crianças foi trazendo aspectos sobre a escola e a Educação Infantil de modo geral. Os mesmos seguem no próximo item.

4.1.2 Sobre a escola

As professoras evidenciaram, novamente, que, como os prédios em questão são provenientes de casas reformadas e/ou foram construídos respeitando os aportes legais relacionados à etapa da Educação Infantil com o objetivo central de atender a demanda crescente por vagas. Assim, não se valorizou a importância que o ambiente exerce no processo de aprendizagem (GUIMARÃES, 2011; CAMPOS-DE-CARVALHO; SOUZA, 2008; BARBOSA, 2006; HORN, 2004; CEPPI; ZINI, 2013).

Para as professoras, o ambiente físico da escola instiga as famílias e as pessoas envolvidas a manter e reforçar o conceito de que a Educação Infantil está mais atrelada ao cuidar do que ao educar, com a prática pedagógica, muitas vezes restringindo-se aos atos de manutenção das condições humanas básicas (alimentação, higiene, bem-estar/saúde).

Nesse sentido, destaca-se que o “cuidar” nesse contexto está se referindo à ação assistencialista que muitas pessoas associam à prática na e da Educação Infantil. As professoras trazem para discussão que além das ações rotineiras ligadas ao suprimento das necessidades humanas básicas (alimentação, sono, higiene) e

largamente associadas ao “cuidar”, o trabalho na Educação infantil abrange todo o desenvolvimento psicológico, social, afetivo e cognitivo. Dessa forma, suas práticas são permeadas de intenções para o alcance do desenvolvimento pleno e integral das crianças. O ato de “cuidar”, no sentido de observar a si e aos outros, agir de forma coerente consigo e com o grupo, reocupar-se com a qualidade e bem-estar de si próprio e dos outros está presente na rotina diária da Educação Infantil, porém, é diferente da postura assistencialista citada anteriormente.

Assim como os prédios das escolas, houve o relato de que os pátios também foram sendo adaptados sem um planejamento, tendo em vista a potencialidade das crianças da Educação Infantil. Os pátios disponíveis possuem muitos brinquedos e pouco espaço para a circulação livre, assim como, predominam ambientes cujo chão está coberto por piso cerâmico/cimento/gramado, canchas de areia ou brita. Este formato foi sendo determinado pela Secretaria Municipal de Educação com as contribuições dos gestores de cada escola em cada época.

De acordo com as professoras, as mudanças nos pátios tem a possibilidade de se dar a partir de ações que podem ser realizadas voluntariamente, como: ajardinamento, plantio de árvores e grama, construção/organização de horta, pomar, canteiros de flores e chás, entre outros. Projetos que demandam materiais e mão de obra mais específicos, ou seja, que necessitam de verba para realizá-los, podem ser desenvolvidos através de campanhas para divulgação da ideia, promoções que arrecadem valores para determinado fim ou em forma de projetos apresentados à Associação de Pais e Funcionários (APF) de cada escola. Para isso, é necessário que os pátios se tornem prioridade na pauta dos gestores, o que pode partir do grupo de professores sinalizando o interesse e a mudança no ambiente externo.

Evidencia-se nas falas das professoras que, nas suas rotinas com as turmas de Educação Infantil, as atividades que abrangem a alimentação, a higiene, a organização de materiais e o momento do sono demandam, dependendo da faixa etária específica, praticamente 70% de cada turno. A rotina tem características específicas, variando de acordo com a realidade sociocultural de cada escola. Porém, em todas, toma boa parte do tempo que as professoras têm com as crianças.

Assim, discutiu-se que o desenvolvimento de momentos ao ar livre, além de dependerem constantemente das questões climáticas para serem desenvolvidos, ficam atrelados ao tempo que resta da rotina. Várias professoras pontuaram de que a mesma incide, muitas vezes, na não reflexão das ações pedagógicas, na realização das mesmas de forma mecânica e sem um olhar crítico e voltado para as individualidades de cada criança.

4.1.3 Sobre as vivências na natureza

O último bloco-temático tratou sobre as vivências com a natureza tendo como base a proposta de Cornell (1997) e a metodologia do Aprendizado Sequencial. Mesmo todas as participantes tendo afirmado não ter conhecimento da proposta antes da leitura do material, reconheceram relações com as práticas cotidianas da e na Educação Infantil.

As semelhanças apontadas pelas professoras referem-se às atividades realizadas nos ambientes externos e internos, como uma hora do conto, em que as professoras costumam começar com um momento de concentração; depois partem para o desenvolvimento da atividade; discussão em grupo e a volta à calma. Ou seja, as professoras se deram por conta que as etapas do método do Aprendizado Sequencial: estimular, concentrar, realizar e compartilhar, são exercitadas diariamente estando encaixadas à realidade da Educação Infantil. Deste modo, reconheceu-se que a Educação Ambiental nesta etapa do ensino não exige uma parada e uma busca por situações extravagantes (BARCELOS, 2005), mas parte-se da importância de valorizar o que já vem sendo feito.

As vivências com a natureza e as experiências estéticas que valorizam a exploração dos sentidos e a interação com o ambiente são ressaltadas por diferentes autores e documentos norteadores (BRASIL, 2010; MARIN e KASPER, 2009; MATURANA, 1998; MENDONÇA, 2016; SILVEIRA, 2009; CORNELL, 1997) e evidenciam-se no cotidiano da Educação Infantil das escolas representadas neste programa de formação.

Esta constatação foi evidenciada na discussão, primeiramente, em um momento de crítica ao que vem se fazendo, referindo-se à falta de atenção para a exploração dos sentidos durante as atividades. Porém, assim que a conversa foi se desenvolvendo, as professoras perceberam que exploram os sentidos diariamente, em praticamente todas as propostas realizadas com as crianças e algumas dessas práticas são de Educação Ambiental estética.

Por exemplo, quando se explora a respiração para volta à calma; o tato, através do toque em recursos, ambientes e colegas; o olfato e o paladar durante as refeições e rotinas do dia; a audição e a visão nos momentos de atividades dirigidas e explorações livres a educação estética está presente na Educação Infantil.

Tendo havido o reconhecimento de que já há educação estética no cotidiano dos professores, os dois últimos encontros do programa de formação foram destinados para ampliar conhecimentos sobre o Aprendizado Sequencial. A professora orientadora da pesquisa, Jane Márcia Mazzarino, organizou dois momentos de vivências na natureza, um noturno e um diurno. O objetivo foi apresentar às professoras possibilidades de intervenção conforme a metodologia proposta, de modo a instigá-las a pensar em possíveis adaptações para sua prática cotidiana com as crianças. Nestes momentos a pesquisadora participou das propostas vivenciando as atividades junto com as professoras participantes.

Para a vivência noturna foi realizada a sequência de atividades descritas no Quadro 14.

Quadro 14 - Vivência noturna, sequência de propostas desenvolvidas

1. Organização das participantes em círculo. Apresentação dos princípios do círculo (falar com intenção; ouvir com atenção; liderança compartilhada; o silêncio faz parte da conversa).
2. Dinâmica de *check-in*: “Como estou chegando?”. Cada participante expressa em uma palavra como está chegando para participar do momento em grupo.
3. Despertar o entusiasmo: caminhar descalço na grama pelo espaço do círculo; variar intensidade e velocidade da respiração; desbloqueio de articulações-alongamentos e movimentos rítmicos.
4. Concentrar a atenção: voltar para o círculo e fazer duplas. Um participante venda os olhos e o que está de olhos abertos desenvolve uma massagem no outro fazendo uso de diferentes massageadores. Silêncio. Troca entre a dupla, quem foi massageado agora desenvolve a massagem.
5. Concentrar a atenção: todos de olhos vendados, ouvir fragmentos da Carta Indígena de Seattle.
6. Dirigir a experiência: olhos vendados, deitar no chão. Aos poucos tirar a venda e observar silenciosamente o céu.
7. Dirigir a experiência: dinâmica mapa dos sons: cada participante recebe uma folha e registra os sons que vai escutando, colocando o registro na direção em que ouve o som. Por exemplo, se ouve um pássaro cantar à sua esquerda, registra o som à esquerda da folha.
8. Compartilhar a inspiração: caminhar pelo espaço e coletar elementos naturais: tocar, cheirar, comer, observar, ouvir.
9. Compartilhar a inspiração: roda para apresentação dos materiais coletados e relato das experiências durante a coleta.
10. Compartilhar a inspiração: construção de uma mandala coletiva com todos os elementos coletados individualmente.
11. Compartilhar a inspiração: individualmente, escrever uma frase sobre a vivência desenvolvida. Ler as frases na sequência da posição da roda como se fosse uma carta coletiva.
12. Dinâmica de *check-out*: em uma palavra, dizer como está saindo da vivência em um momento de compartilhar a experiência expressando sua sensação ao participar.

Fonte: Jane Márcia Mazzarino (2017), a partir da proposta do Aprendizado Sequencial (CORNELL, 1997).

Na Imagem 16 estão ilustrados momentos da vivência noturna.

Imagem 16 - Vivência noturna



Fonte: Jane Márcia Mazzarino (2017).

As professoras expressaram, durante a proposta, um misto de curiosidade e entrega. No momento em que houve o compartilhamento da experiência, várias participantes emocionaram-se ao relatar suas sensações durante o desenvolvimento da vivência e ressaltaram a importância da introspecção e reflexão, já que perceberam a falta de momentos consigo mesmas. Além disso, o caminhar descalças, a massagem e os momentos de silêncio, as fez avaliar que devido à rotina do cotidiano, não ocorrem momentos de relaxamento.

A partir desse primeiro contato com as vivências manifestou-se a vontade de buscar mais a ligação com a natureza e reproduzir a experiência com a Educação Infantil, especialmente para os momentos de reflexão, silêncio e observação.

Neste momento, não foi estimulado um diálogo consistente sobre a vivência realizada e a prática profissional. Este foi um espaço pensado para que as professoras realmente se entregassem e deixassem os sentimentos e interpretações virem à tona, sem a preocupação da relação constante com a prática profissional.

As vivências diurnas aconteceram em uma manhã e tiveram como base a mistura de técnicas de vivências na natureza com a construção de fotolivros para o registro da experiência. Esta proposta foi criada pela professora orientadora deste

trabalho, Jane Márcia Mazzarino, coordenadora do grupo de pesquisa CEAMI-UNIVATES. No Quadro 15 está descrito o roteiro da atividade.

Quadro 15 - Vivência diurna: vivências na natureza, fotolivros, sequência das propostas desenvolvidas

1. Organização das participantes em círculo. Apresentação dos princípios do círculo (falar com intenção; ouvir com atenção; liderança compartilhada; o silêncio faz parte da conversa...).
2. Dinâmica de *check-in*: “Como estou chegando?”. Cada participante expressa em uma palavra como está chegando para participar do momento em grupo.
3. Despertar o entusiasmo: manter-se no círculo, em pé, relaxando o corpo; variar intensidade e velocidade da respiração; desbloqueio de articulações-alongamentos e movimentos rítmicos.
4. Despertar o entusiasmo: - tarô infantil: cada participante escolhe uma carta do baralho de tarô infantil e compartilha com o grupo.
5. Concentrar a atenção e dirigir a experiência - leitura de informações sobre o método cartográfico para a construção dos fotolivros: acompanhar processos; observar os arranjos e desarranjos da natureza; mergulhar nos momentos de transformações; criar sentidos; observar e sentir a paisagem; acessar um plano comum; experimentar singularidades; abrir-se a experiência; tomar parte; compartilhar o modo de fazer; estar atendo ao plano forças que se movimenta em ti; sentir; estar sensível à experiência; sentir irregularidades e imprevistos; entregar-se a experiência aos encontros; exercitar a sintonia afetiva; escuta sensível; sentir o jogo ininterrupto de mudanças; privilegiar a intuição; estar no presente; evitar buscar explicações; descrever a experiência; concentração sem focalização; abrir seus encontros, ao que vier; dar língua aos afetos que lhe pedem passagem; mergulhar nas intensidades; devorar elementos; estar atento ao que busca expressão; aceitar e se entregar a vida de corpo e língua; enfrentar o risco de abrir-se; ver, escutar, acessar a experiência e suas sensações e afetos; sentir o que afeta; sentir o que rompe em seu território existencial; imaginar; habitar; fluir; exercitar o olhar sem preconceitos; deixar-se tomar por curiosidades e indagações; sentir-se plenamente no presente; sentir-se tocado pela vida; sentir o corpo e o ambiente entrelaçados, entidades humanas e não humanas e sentir o corpo experienciando.
6. Dirigir a experiência: desenvolvimento da vivência na natureza de acordo com os seguintes passos: escolha um lugar seu; coloque-se confortavelmente; aguarde o local voltar ao seu ritmo normal antes da sua chegada; observe silenciosamente; sinta-se plenamente neste lugar; após um bom tempo desenhe este lugar; escreva sobre o que desperta a atenção do seu olhar neste lugar; escreva sobre os sons que lhe afetam; explore os cheiros deste lugar; toque coisas deste lugar, sinta com o corpo; coma algo deste lugar; fotografe algo deste lugar (3 fotos); colete fragmentos deste lugar; escreva sobre esta sua experiência sobre a natureza; volte ao local de origem.
7. Compartilhar a inspiração-construção do fotolivro: fazendo uso de diversos materiais, como papéis coloridos, cola, tesoura, as fotos tiradas no ambiente em que estavam, fitas, canetas esferográficas, lápis de cor e de escrever, entre outros, cada participante constrói um livro relatando a vivência desenvolvida.
8. Apresentação, compartilhamento dos fotolivros.
9. Dinâmica de *chek-out*: falar sobre como a experiência lhe afetou em uma frase.

Fonte: Jane Márcia Mazzarino (2017).

Imagem 17 - Fotografias registradas pelas participantes durante a vivência na natureza



Fonte: Professoras participantes da pesquisa (2017).

Imagem 18 - Participantes construindo os fotolivros



Fonte: Da autora (2017).

O compartilhamento da experiência evidenciou o encontro com memórias da infância, a saudade de fatos vivenciados, locais e de pessoas. Da mesma forma, gerou a reflexão sobre a necessidade de incorporar momentos de observação próximos à natureza no dia a dia.

As professoras compreenderam a experiência como um leque de possibilidades para exploração com as crianças (contato com a natureza potencializando os sentidos). Nos relatos percebeu-se que se colocaram como agentes de mudança das práticas nas escolas a partir do reencontro com a natureza.

Um dos pontos mais abordados pelas professoras no momento do compartilhamento da experiência foi a vontade de proporcionar às crianças as sensações que foram tendo durante as propostas. Elas ressaltaram o quanto a vivência as fez sentir “coisas boas”. Falaram da necessidade de tempo, planejamento e calma, curtindo os momentos em sua totalidade, tendo a exploração dos sentidos como base.

Evidenciou-se a vontade de, com as crianças, valorizar as coisas simples da vida, como andar descalço, respirar tranquilamente, contemplar sem pressa, hábitos que eram constantes da e na infância das participantes. Em seus relatos, as professoras trouxeram a percepção da importância da sua atuação na vida das crianças. Apontaram que se não se propuserem a proporcionar momentos como o que vivenciaram, talvez elas não tenham outras oportunidades. Também ressaltaram que seria necessário adaptar a proposta para o trabalho com a Educação Infantil, já que dependem das condições climáticas, estruturas e rotinas.

Ao final desta etapa da formação continuada, as participantes responderam a um questionário que tratou sobre a percepção da relação das crianças com a natureza; a possibilidade de realizar vivências no pátio das escolas e os elementos exploráveis; a percepção das práticas que já realizam; as possibilidades do método do Aprendizado Sequencial e de exploração dos sentidos no processo de aprendizagem, e, por fim, uma avaliação da intervenção da formação desenvolvida nesta pesquisa.

Quanto à percepção da relação com a natureza surgiram dois grandes temas, ambos discutidos durante o programa de formação. O primeiro refere-se à questão de que as famílias vêm construindo ou adquirindo suas moradias em centros urbanos, com pouco ou nenhum espaço externo.

As crianças estão sendo mais privadas de ter contato com a natureza devido às suas moradias se localizarem nas cidades urbanas e por serem com pouco pátio externo, rodeadas de concreto. Muitas vezes é apenas nos pátios das escolas e nas praças que lhes são oportunizados momentos de contato com a natureza que nem sempre é vasto e diversificado (Relato de professora participante da pesquisa, 2017).

Além da vivência urbana, a rotina das famílias, de acordo com as respostas das professoras, vem sendo mediada pelas tecnologias. Essa mediação pode estar influenciando afastamento das crianças com a natureza.

[...]a maioria das famílias está vivendo em um corre corre, dando prioridade a tecnologias, os pequenos passam a maior parte do tempo em frente da televisão, computadores jogos assim por diante e o contato com natureza fica apenas para poucos momentos.

[...]como citei durante o curso, muitas vezes remetem natureza a algo que parece estar longe, como animais que veem na TV, não sabendo o que realmente compreende esta natureza.

(Relato de professoras participantes da pesquisa, 2017).

O segundo tema aborda que o contato recorrente das crianças com a natureza, com ambientes livres e naturais, devido a realidade das famílias, ocorre, em sua maioria, na escola.

[...] as crianças dos dias de hoje tem pouquíssimo contato com a natureza, sendo na escola muitas vezes o único ambiente que proporciona a elas este contato. Como as moradias em prédios e sobrados esta cada vez mais comum, nos tempos atuais o contato com a natureza também se torna cada vez mais raro *(Relato de professora participante da pesquisa, 2017).*

Sobre as possibilidades de realizar situações de vivências com a natureza no pátio da escola, as participantes narraram os elementos que encontram em seus pátios, como por exemplo, grama, brita, terra, folhas, areia, etc. A maioria citou a importância de permitir a exploração livre do ambiente externo, para que através das suas observações cotidianas as crianças passem a se envolver e sentir-se parte do ambiente.

Para que as crianças possam adquirir um maior contato com a natureza vivenciando situações de aprendizagens no pátio da escola, se faz necessário, em primeiro lugar, levá-las e deixar com que explorem esse ambiente de forma livre para que conheçam esse espaço. Depois sim, pode se realizar situações que as estimulem a perceber o que tem neste ambiente como, parar para observar o ambiente a sua volta, sons, coletar elementos desde local, sentir esse ambiente com seu corpo de diferentes maneiras *(Relato de professora participante da pesquisa, 2017).*

Além disso, citaram exemplos de práticas que podem ser realizadas nos pátios de suas escolas evidenciando a exploração dos sentidos através de propostas que se encaixam à própria rotina das turmas.

Explorando o contato com o verde nos gramados, fazendo momentos diretamente no chão, nas sombras das árvores contemplando os benefícios ou até mesmo sentindo o calor do sol ao amanhecer. Tocando a terra sempre que possível, fazendo algum tipo de plantio e observar a evolução e muitas outras formas.

Penso que seja possível realizar situações de vivências com a natureza no pátio da minha escola a partir da exploração do mesmo de forma diária, através de observações, exploração dos elementos naturais ali presentes, plantio de horta.

É possível realizar situações que envolvam as sensações- tocar, cheirar, ouvir, experimentar e observar, instigando-os a criatividade e uma certa compreensão do que lhes cerca e de que isso sempre esteve ali.

(Relatos de professoras participantes da pesquisa, 2017).

Os elementos listados pelas professoras como possíveis de serem explorados através de vivências com a natureza foram: britas, areia, terra, folhas (secas e verdes), árvores (de diferentes tamanhos), grama (gramados de diferentes tamanhos), horta e pomar. Da mesma forma, foram citadas as questões climáticas, como a chuva, o frio, o calor, a luz do sol, a sombra e o vento.

Sobre se exploram mais o pátio/ambientes externos ou a sala de aula, as professoras afirmaram que exploram mais a sala de aula. Esta afirmação foi justificada por vários argumentos abordando a influência das condições climáticas, faixa etária e desenvolvimento motor da turma e a rotina em geral.

Acabo utilizando muito mais o espaço da sala como espaço de realizar as situações de aprendizagens planejadas, porém, percebo que muito é aprendido nos pátios, pois parte do interesse momentâneo das crianças, de suas observações às vezes por vários dias seguidos, onde tiram conclusões. Por isso, muitas vezes não se planeja, mas se faz intervenções no pátio, através das inquietudes das crianças *(Relato de professora participante da pesquisa, 2017).*

Em relação às condições climáticas, as professoras afirmaram que precisam estar atentas, pois não há como proporcionar momentos ao ar livre sem se preocupar com a situação em que colocarão as crianças, à exposição devido às consequências à saúde e bem estar das mesmas. Porém, quando a condição climática é favorável, as explorações ocorrem cotidianamente, “procuro explorar mais o pátio com atividades dirigidas e livres, se o tempo colabora vamos todos os dias” *(Relato de professora participante da pesquisa, 2017).*

Sobre a idade e desenvolvimento geral das crianças, as professoras afirmam que a locomoção até os pátios acaba levando muito tempo, diminuindo a

permanência da turma no ambiente. Além disso, o desenvolvimento geral das crianças incide na exploração dos brinquedos fixos disponíveis no ambiente, muitas vezes, não adequados à faixa etária.

Atualmente, como estou trabalhando com a turma A, que é berçário B, estou fazendo uso mais da sala pelo fato de que ainda estão no processo de desenvolvimento da autonomia, sendo a locomoção ainda um desafio. Em minha turma acabo explorando mais o ambiente da sala de aula. Tenho uma turma de 1 ano e 4 meses a 2 anos e 7 meses e acredito que muitos são os motivos que talvez eu tenha “criado” para esse “comodismo”: número de alunos, idade, alunos em adaptação, acesso ao pátio, brinquedos perigosos, fazer com que as crianças mantenham-se limpas para entrega das mesmas aos pais.
(*Relato de professora participante da pesquisa, 2017*).

A rotina também é uma das justificativas das professoras para a permanência em sala de aula. Como abordado anteriormente, dependendo da faixa etária, o desenvolvimento da rotina compromete uma parte considerável do atendimento do turno, diminuindo as possibilidades de saída e exploração de outros espaços, principalmente quando associada às condições climáticas e desenvolvimento/faixa etária das crianças.

Acredito que a sala de aula devido à rotina que deve ser seguida.
[...] a rotina escolar ou mesmo o clima, acaba limitando o uso desses ambientes por um tempo prolongado, então, exploro mais a sala de aula.
(*Relato de professora participante da pesquisa, 2017*).

Quanto à possibilidade de como e porquê relacionar o método proposto por Cornell à rotina do trabalho com a Educação Infantil, as professoras retomaram as reflexões que foram realizadas durante o programa de formação, nas quais o método foi comparado à maneira de como conduzem a rotina com as crianças. Houve a retomada da associação entre o método e as práticas, ou seja, mesmo antes de conhecer o método, as professoras já faziam uso dos quatro passos propostos com as crianças.

Acredito que este método já faz parte da nossa prática, já está inserido no nosso planejamento. Claro que muitas vezes não na sequência que o método de Cornell cita, mas já utilizamos de forma natural algumas dessas etapas. O estágio de despertar o entusiasmo, por exemplo, é usado na maioria das vezes a fim de chamar a atenção da criança para a atividade que será realizada, ocorrendo de forma simples e natural.

Fazemos isso por diversas vezes sem nos darmos conta ou por não ter conhecimento deste método e acreditar em uma prática que dá certo.

Realizamos isso nas demais situações que promovemos. É feita uma instigação/ provocação, há um momento de desenvolvimento e depois de conclusões e finalização, o que foi compreendido o que se absorveu.

(Relato de professora participante da pesquisa, 2017).

Além disso, as professoras compreenderam que o método pode ser explorado nas mais diversas áreas do conhecimento e propostas, sendo flexível e não estando associado somente aos espaços externos.

É possível sim. Não só através de situações de aprendizagem desenvolvidas ao ar livre como também na sala de aula. Começa quando despertamos o interesse, atenção, fazendo-se pertencer e explorando todos os sentidos e então compartilhar, o que para os alunos da Educação Infantil é muito natural e cheio de expectativas.

Conforme as reflexões expostas nos nossos encontros, constatamos que já praticávamos o método de Cornell, mesmo sem conhecê-lo, na troca de fraldas, na roda de leitura. Esse método é pensado não apenas para vivências ao ar livre, mas perpassa por todas as atividades dirigidas, quando essas são bem planejadas.

(Relato de professora participante da pesquisa, 2017).

Da mesma forma, associaram suas atividades com as crianças aos passos propostos no método, afirmando que o mesmo se assemelha à rotina comum da e na Educação Infantil.

Acho possível sim relacionar o método de Cornell à rotina na Educação Infantil, pois muitas das situações propostas seguem a sequência do autor. Por exemplo, em uma turma de berçário, quando apresento um material a ser explorado, como chocalhos de garrafas sensoriais, desperto o entusiasmo ao me dirigir às crianças questionando o que haverá dentro daquele material quais os sons que produzem, partindo logo para o próximo estágio, que é concentrar a atenção, e isso ocorre logo que o primeiro som é produzido. No decorrer da exploração a experiência é dirigida de forma que todos participem a seu modo. E assim todos se envolvem e passam para o quarto estágio.

(Relato de professora participante da pesquisa, 2017).

Ao se tratar da opinião das professoras em relação à exploração dos sentidos e das vivências no processo de aprendizagem da e na Educação Infantil todas descreveram ser de suma importância. Tendo em vista que a Educação Infantil

como primeira etapa da Educação Básica, as professoras argumentaram que o trabalho envolvendo estas propostas agregaria na aprendizagem das crianças em toda sua caminhada escolar e vida.

A exploração dos sentidos e vivências são essenciais, para que a criança consiga desenvolver as diferentes habilidades necessárias, precisa antes trabalhar seus sentidos, facilitando assim o processo de aprendizagem, pois estarão mais sensíveis, seus sentidos estarão mais estimulados e aguçados para este desenvolvimento.

[...] é imprescindível na Educação Infantil, é o começo de tudo onde as crianças encontram estímulos dos mais variados e devem ser aguçados diariamente e de formas variadas. São o ponto de partida para o processo de aprendizagem.

(Relato de professoras participantes da pesquisa, 2017).

Especificamente sobre o ensino na Educação Infantil, as professoras trouxeram a importância da participação e envolvimento do corpo na aprendizagem, considerando que as crianças desta etapa de ensino aprendem através da interação, socialização, participação e questionamentos.

Acredito ser primordial a exploração dos sentidos e das vivências no processo de aprendizagem, pois hoje sabe-se que a criança pequena aprende a partir do próprio corpo, que é seu primeiro brinquedo e a forma como descobre o mundo ao seu redor. À medida que a criança cresce, essas explorações vão se intensificando, de modo a favorecer o desenvolvimento global da criança.

[...] tudo precisa passar pelo corpo das crianças, ser sentido e assim, fazer sentido para elas. A aprendizagem se dá de forma mais rápida e com qualidade se o trabalho for feito com exploração vivencial.

Penso ser de suma importância, pois através desta exploração e vivências a criança torna-se atuante utilizando-se de seu corpo para explorar, criar, brincar, imaginar, sentir e aprender de forma lúdica e criativa.

Exploração dos sentidos e vivências são essenciais. Não vejo aprendizagem significativa sem envolver isto. Somos corpo em experiência, é através dos sentidos que captamos o mundo que nos cerca, é através das vivências e experiências que adquirimos conhecimento.

(Relato de professora participante da pesquisa, 2017).

Além destes dois aspectos, as professoras apontaram que o trabalho pedagógico a partir destas abordagens, vai construindo nas crianças a noção de pertencimento ao mundo, a consciência de fazer parte do todo e da importância do cuidado com o planeta.

Essas vivências proporcionam as crianças, não somente ferramentas para descobrir/entender o mundo natural e humano em que vivem, como também elas aprendem a compreendê-lo, a respeitá-lo, a reconstruí-lo. Através dessa educação sensível, pouco a pouco, as crianças irão perceber, que fazem parte do todo, que meio natural e social são indissociáveis e intrinsecamente ligados.

(Relato de professora participante da pesquisa, 2017).

Para finalizar, as professoras responderam sobre o que levarão para sua prática em relação às propostas abordadas na formação. Um dos pontos em comum nas respostas foi a reflexão da prática que passaram a fazer a partir das abordagens tratadas na formação, tanto das suas posturas particulares quanto profissionais.

Este curso fez florescer em mim algo que já fazia parte da minha vida, da minha personalidade, mas que estava adormecida pela correria do dia a dia. Com este curso tive a oportunidade de parar e observar o quanto essas vivências com a natureza são necessárias pra mim, além que me fez refletir mais sobre a importância de trabalhar com as crianças e proporcionar a elas esse contato com mais frequência. Depois deste curso consigo olhar para meu planejamento de outra forma, com mais foco nestes aspectos.

Inicialmente um momento de reflexão sobre minha prática e meus conceitos em relação à exploração e as vivências com a natureza que estou proporcionando aos meus alunos. Após, uma reorganização da rotina e planejamento tornando esses momentos mais agradáveis e significativos.

Passo a dar um valor maior as atividades relacionadas a corpo e lugar em meio a natureza, pois percebo agora uma ligação mais intensa.

(Relato de professoras participantes da pesquisa, 2017).

Essa reflexão voltou-se também ao olhar para o pátio da escola, às possibilidades que podem ser realizadas e as potencialidades de cada ambiente.

Com certeza a questão de sensibilizar mais as crianças para o olhar à natureza, o que existe nesta natureza; a questão de sentir o que está em nossos pátios, pois eles têm muito a oferecer e ainda a questão de que não é porque tenho uma sala de “aula” que preciso realizar minhas situações planejadas ali. O pátio também é e deve ser considerado espaço de aprendizagem e para que ocorra a aprendizagem.

(Relato de professora participante da pesquisa, 2017).

Contemplou ainda uma avaliação da formação que os profissionais tiveram ao longo da carreira, considerando a sala de aula como ambiente prioritário para o desenvolvimento das aprendizagens.

Minha formação teve, na maior parte do tempo, a sala de aula como referência para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Participar desse minicurso, proporcionou novas reflexões em relação a essas práticas. A educação em espaços abertos, ainda assusta, por conta de toda uma pedagogia voltada para o controle dos corpos, mas já não assusta tanto. Também me proporcionou uma compreensão mais ampla acerca da natureza, o entendimento de que sou natureza, faço parte do todo, assim como ideias sobre práticas que visam despertar os sentidos.
(*Relato de professora participante da pesquisa, 2017*).

Evidenciou-se também a relevância do envolvimento das famílias das crianças nestas propostas, a importância de trazê-las junto à escola para também refletirem sobre seus modos de vida.

A importância de oferecer aos alunos experiências com a natureza; Colocar esta importância em prática. Dentro do possível, levar as famílias a refletirem sobre seu modo de vida. Continuar incentivando as programações da escola para ambientes naturais, cujos alunos gostam, porém poucos têm a oportunidade de fazer junto com a família e por fim desenvolver nas crianças e em mim mesma o fazer-se pertencer, participar e integrar – se no mundo vivido. Isso na verdade é uma reflexão daqueles momentos que por motivos de rotina ou regras acaba-se “podando” muitas experiências significativas ou mesmo quando oportunizamos este contato com a natureza, mas só observamos e não interagimos com o ambiente que está ali para ser tocado, sentido, explorado.
(*Relato de professora participante da pesquisa, 2017*).

As respostas das professoras evidenciaram que as mesmas têm conhecimento da realidade das crianças que atendem nas escolas de Educação Infantil, mostrando-se conscientes da importância e influência de suas atitudes, no que diz respeito ao desenvolver práticas na natureza, para a vida destas.

Mesmo afirmando passar mais tempo em sala de aula do que em ambientes externos devido às condições climáticas, faixa etária e capacidades motoras das crianças, bem como rotina das turmas, as professoras ressaltaram a importância do desenvolvimento de práticas de vivências com a natureza. Demonstraram ter se apropriado do Aprendizado Sequencial relacionando-o à prática cotidiana nas escolas e percebendo os ganhos na aprendizagem (tanto atual quanto futura) a partir desta metodologia.

Por fim, percebeu-se que a formação promoveu uma reflexão ampla da práxis das professoras, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Essa reflexão mostra-

se positiva para o trabalho com as crianças, pois demonstra uma inquietude e a vontade de mudar, melhorar e progredir.

Era chegado o momento final da primeira etapa da formação, então foi feito um levantamento sobre o interesse das participantes em continuar em uma segunda etapa, quando teriam que realizar intervenções a serem observadas, relatadas e analisadas pela pesquisadora. O grupo todo estava a par que seriam selecionadas cinco participantes que voluntariamente quisessem dar sequência ao projeto em suas escolas. As cinco professoras que colocaram-se à disposição foram: Denise do Couto da Silva (EMEI Amiguinhos do Jardim – Bairro Jardim do Cedro); Maria Eliane Matias Dutra (EMEI Pequeno Cidadão – Bairro Montanha); Jaqueline Mattes e Tamires França (EMEI Mundo Encantado - Bairro Morro 25); Joelma Maia (EMEI Criança Alegre – Bairro Santo André) e Ana Paula Vedoy Aires (EMEI Recanto Infantil – Bairro Moinhos).

A sensação ao encerrar a primeira etapa do programa de formação continuada para os professores de Educação Infantil foi a de finalizar um momento de semeadura em solo fértil. Acompanhar as discussões, os relatos de experiências, compartilhar inquietações e sugestões incentivou-me a dar sequência à pesquisa. Como colega de profissão me vi em muitos relatos das participantes e pude ter a certeza da esperança em uma educação mais sensível, humana e próxima da natureza. Com esse sentimento de esperança e entusiasmo, foi dado início à segunda etapa do programa de formação continuada, agora com as professoras colocando em prática a metodologia do Aprendizado Sequencial com suas turmas.

4.2 Escolhendo as sementes: a segunda etapa do programa de formação

A segunda etapa do programa aconteceu em cinco partes: leitura sobre o Aprendizado Sequencial, roda de conversa sobre o método, aplicação das propostas entre as participantes, práticas com as crianças e compartilhamento das experiências. Contudo, inicialmente, buscou-se caracterizar as especificidades de cada escola a partir de conversas informais com a equipe diretiva e professoras participantes. Nesta conversa foram entregues documentações referentes à

anuência institucional (APÊNDICE C) e autorização do uso de imagens e falas das crianças (APÊNDICE D).

4.2.1 Escola Municipal de Educação Infantil Criança Alegre

Localizada no Bairro Santo André, a instituição possui 120 alunos e um grupo docente formado por 20 professoras.

As seis turmas da escola dividem-se por faixa etária específica: Berçário de quatro meses a um ano e três meses; Turma A de um ano e três meses a dois anos e três meses; Turma B de dois anos e três meses a três anos; Turma C de três a quatro anos; Turma D de quatro a cinco anos e Turma E de cinco a seis anos. A metodologia de trabalho pedagógico escolhida pela escola é a de Projetos Escolares.

O público da escola classifica-se em uma média de renda variável entre as classes C e D. Constata-se que muitos pais são separados, ou seja, algum familiar é responsável pela criação das crianças e não especificamente o pai ou a mãe ou ambos como casal. De modo geral, as famílias têm uma percepção essencial de que a escola tem de atuar de uma forma assistencialista voltada ao cuidar.

A professora participante desta escola, Joelma Maia, tem formação acadêmica em Curso Normal – Magistério. Possui concurso de monitora de Educação Infantil, trabalha na escola há sete anos e há dezessete na Educação Infantil. Neste ano a professora Joelma atua no turno da tarde, com a Turma C, que tem 20 crianças entre três e quatro anos de idade.

4.2.2 Escola Municipal de Educação Infantil Amiguinhos do Jardim

A instituição localiza-se no Bairro Jardim do Cedro, atendendo 170 crianças com um grupo docente formado por 28 professoras.

As crianças estão organizadas em oito turmas divididas por faixa etária específica: Berçário de quatro meses a um ano e três meses; Turma A de um ano e três meses a dois anos e três meses (há duas turmas A na escola); Turma B de dois anos e três meses a três anos; Turma C de três a quatro anos (há duas turmas C na escola); Turma D de quatro a cinco anos e Turma E de cinco a seis anos. A metodologia de trabalho pedagógico escolhida pela escola é a de Projetos Escolares.

O público da escola classifica-se em uma média de renda variável entre as classes C e D. Constata-se que as famílias, de modo geral, mostram-se engajadas com a escola, colocando-se à disposição de colaborar e participar da rotina dos filhos. A comunicação entre famílias e escola é tranquila, com constante troca de informações.

A professora participante, Denise do Couto, tem formação acadêmica Pedagogia e especialização em Gestão e Supervisão Escolar. Possui concurso de Professora de Educação Infantil no município de Lajeado e trabalha na escola e com a Educação Infantil atua há cinco anos. Neste ano a professora Denise atua no turno da manhã, na Turma C, que possui 21 crianças entre três e quatro anos de idade.

4.2.3 Escola Municipal de Educação Infantil Mundo Encantado

Localiza-se no Bairro Morro 25, tem 60 alunos e um grupo docente formado 16 professoras.

As crianças estão organizadas em quatro turmas divididas por faixa etária específica: Berçário de quatro meses a um ano e três meses; Turma A de um ano e três meses a dois anos e sete meses; Turma BC de dois anos e oito meses a três anos e onze meses; Turma DE quatro anos cinco anos e onze meses. A metodologia de trabalho pedagógico escolhida pela escola é a de Projetos Escolares.

O público da escola classifica-se em uma média de renda variável entre as classes C, D e E. A comunicação e relacionamento em geral com as famílias ocorre de maneira fluida. Os pais se mostram preocupados com o desenvolvimento das crianças e participativos nos projetos realizados na escola.

Nesta escola a proposta será realizada na Turma A, no turno da tarde, com 13 crianças com a faixa etária entre um ano e três meses a dois anos e sete meses. A turma A possui duas professoras em cada turno, sendo assim, há duas professoras participantes para a realização do projeto nesta escola. A professora Tamires França tem formação acadêmica em Pedagogia, é concursada como monitora de Educação Infantil, trabalha na escola há três anos e atua na Educação Infantil há seis. A professora Jaqueline Mattes, tem formação acadêmica em Curso Normal Magistério, Pedagogia, especialização em Psicopedagogia e mestrado em Ciências da Educação, é concursada como professora de Educação Infantil, trabalha na escola há cinco anos e atua na Educação Infantil há dez.

4.2.4 Escola Municipal de Educação Infantil Recanto Infantil

Situada no Bairro Moinhos, a escola atende 150 crianças com um grupo docente formado por 28 professoras.

As crianças estão organizadas em oito turmas divididas por faixa etária específica: Berçário de quatro meses a um ano e dois meses; Turma A de um ano e três meses a dois anos; Turma B1 de dois anos e um mês a dois anos e seis meses; Turma B2 de dois anos e sete meses à dois anos e onze meses; Turma C de três a três anos e onze meses; Turmas D1e D2 de quatro anos a quatro anos e onze meses e Turma E de cinco a cinco anos e onze meses. A metodologia de trabalho pedagógico escolhida pela escola é a das Linguagens Geradoras, do autor Gabriel Junqueira.

O público da escola classifica-se em uma média de renda variável entre as classes C e D. De modo geral, as famílias se fazem presentes na escola, participam de programações, reuniões e auxiliam nos trabalhos voluntários.

A professora participante desta escola, Ana Paula Vedoy Aires, tem formação acadêmica em Licenciatura em Ciências Biológicas. Possui concurso de monitora de Educação Infantil e atua tanto na escola quanto na Educação Infantil há aproximadamente oito anos. Neste ano a professora Ana atua no turno da manhã, na Turma A, com 17 crianças entre de um ano e três meses a dois anos de idade.

4.2.5 Escola Municipal de Educação Infantil Pequeno Cidadão

Situada no Bairro Montanha, a instituição atende 180 crianças com grupo docente formado por 29 professoras.

As crianças estão organizadas em nove turmas divididas por faixa etária específica: Berçário de quatro meses a um ano e dois meses; Turmas A1 e A2 de um ano e três meses a dois anos; Turma B de dois anos e um mês a dois anos e seis meses; Turmas C1 e C2 de três a três anos e onze meses; Turma D de quatro anos a quatro anos e onze meses e Turmas E (uma turno da manhã e outra no turno da tarde) de cinco a cinco anos e onze meses. A metodologia de trabalho pedagógico escolhida pela escola é a dos Projetos Escolares.

O público da escola classifica-se em uma média de renda variável entre as classes B, C e D. De modo geral, as famílias são presentes no cotidiano escolar, mostram-se preocupadas com o desenvolvimento integral das crianças e colocam-se à disposição de colaborar com os projetos e propostas da escola.

A professora participante desta escola, Maria Eliane Matias Dutra, tem formação acadêmica em Pedagogia. Possui contrato emergencial de monitora de Educação Infantil no município de Lajeado, atua há seis meses na escola e com a Educação Infantil. A turma na qual a professora Maria trabalha no turno da tarde é a Turma C, que possui 20 crianças entre três e quatro anos de idade.

4.2.6 Sobre as escolas envolvidas

Tratando-se sobre número de alunos e professores, constatou-se que duas das escolas caracterizam-se como de porte grande, duas de porte médio e uma de pequeno porte. Assim, são representantes das diferentes realidades escolares do município de Lajeado, conforme o Quadro 16.

Quadro 16 - Informações sobre as escolas participantes da segunda etapa do processo de formação.

Escola	Nº de profes.	Nº alunos	Nº turmas	Nº pátios
EMEI Pequeno Cidadão-Bairro Montanha Professora Maria	29	180	10	5
EMEI Amiguinhos do Jardim Bairro Jardim do Cedro Professora Denise	28	170	8	5
EMEI Recanto Infantil-Bairro Moinhos Professora Ana	28	150	8	5
EMEI Mundo Encantado-Bairro Morro 25 Professoras Jaqueline e Tamires	16	60	4	4
EMEI Criança Alegre-Bairro Santo André Professora Joelma	20	120	6	6

Fonte: Da autora (2017).

Mesmo o número de pátios sendo parecido, a configuração de cada ambiente é particular. Em todas as escolas, boa parte do espaço externo é coberto por piso bruto ou cerâmico com brinquedos semelhantes e, por vezes, iguais. Porém, o tamanho e a disposição dos recursos nos ambientes é diferente.

Apenas duas escolas possuem espaço livre para a circulação e exploração das crianças: uma tem um amplo gramado e a outra um espaço com britas. As demais possuem ambientes com brinquedos dispostos, a maioria fixados no chão e constituídos de plástico ou metal. Cada escola possui um ambiente com sombra (seja das árvores ou da construção do prédio), o que favorece a exploração do pátio nos dias mais quentes.

No próximo subcapítulo, seguem as descrições e análises das práticas de cada professora participante.

4.3 As propostas das professoras participantes: o início do plantio e o desenvolvimento da plantação

Após a leitura do material sobre o Aprendizado Sequencial, considerando a realidade da escola em que atuam, bem como a faixa etária com a qual trabalham, as professoras participantes organizaram as propostas de intervenção vivencial para desenvolver com suas turmas, as quais foram experienciadas entre elas, o que gerou um aprofundamento em relação ao método. Cada professora participante conduziu suas atividades com as demais da maneira que havia planejado e interpretado o material sobre o método do Aprendizado Sequencial.

Durante a dinamização das práticas entre as professoras participantes, foi possível observar a preocupação que tiveram em adaptar suas propostas às realidades das escolas em que atuam. Inicialmente explicavam as características do ambiente no qual pensaram desenvolver a atividade possibilitando, às demais, associar e relacionar a sugestão ao ambiente de realização, uma vez que este incidiu na escolha e adaptação das atividades.

Da mesma forma, as professoras mostraram-se atentas e conhecedoras das características de desenvolvimento e comportamento da turma em que atuam. No decorrer das práticas traziam questões rotineiras de seus alunos justificando e associando as propostas à realidade das crianças, suas curiosidades, capacidades, potencialidades e inquietudes.

Outro ponto trazido pelas professoras participantes foi a ênfase na preocupação com a condição climática adequada para o desenvolvimento das propostas. Algumas comentaram que em período de chuva os ambientes externos demoram a secar, o que impede a exploração do chão; ou pela manhã, nos dias frios, mesmo com sol, o sereno da noite deixa o ambiente molhado. Enfim, relataram

situações que justificam a importância e influência deste aspecto para a exploração dos pátios.

Ao final, em roda de conversa, cada participante avaliou suas escolhas e fez alterações quando consideraram necessárias. A pesquisadora e a orientadora apenas esclareceram dúvidas relativas ao procedimento metodológico do Aprendizado Sequencial.

Assim, definiu-se o cronograma para aplicação das propostas com as crianças. Inicialmente, as práticas seriam desenvolvidas até o dia dez de junho, porém, devido às más condições climáticas, o cronograma foi ampliado para o final daquele mês.

Aleatória e livremente, cada professora foi agendando o desenvolvimento de suas práticas. Nesta etapa, a pesquisadora esteve presente em cada EMEI, onde observou todas as práticas a fim de relatar, descrever e analisar a potencialidade do Método do Aprendizado Sequencial para a Educação Ambiental na Educação Infantil explorando os pátios das escolas.

A seguir, estão descritas as atividades por escola, iniciando pela EMEI Amiguinhos do Jardim – Bairro Jardim do Cedro, seguindo para a EMEI Recanto Infantil – Bairro Moinhos, EMEI Mundo Encantado – Bairro Morro 25, EMEI Criança Alegre – Bairro Santo André, finalizando com a EMEI Pequeno Cidadão – Bairro Montanha. Após as descrições individuais, segue análise comparativa.

As descrições individuais foram influenciadas pelas diferentes formas de apropriação das professoras participantes com a proposta de intervenção, assim como pelas subjetividades dos envolvidos e seu engajamento no registro das suas experiências em forma de diário.

4.3.1 Relato das práticas na EMEI Amiguinhos do Jardim

A professora Denise do Couto da Silva fez alterações no seu planejamento inicial das propostas, porém manteve a realização em três momentos diferentes.

Inicialmente havia planejado o jogo de adivinhação do animal (a professora narra as características de um animal e as crianças tentam descobrir a qual está se referindo); construção de uma árvore (observação de uma árvore e roda de conversa sobre as suas partes, organizando as crianças para que façam a construção com seus corpos) e imitação dos animais (a professora vai mostrando para a turma imagens diversas de animais e as crianças imitam os gestos, movimentos e sons dos mesmos).

Após avaliar suas propostas, duas foram inspiradas em atividades de Cornell (2008 a e b) que consideram a imitação, informações e características dos animais durante as atividades: degustação de alimentos com olhos vendados para descobrir qual animal o produz ou come e outra descobrir qual animal através da mímica. A terceira atividade seguiu os passos da proposta “Construir uma árvore” (CORNELL, 2008b, p. 80), adaptando-os de acordo com a faixa etária da turma.

Ao chegar à escola para acompanhar a primeira prática, fui recepcionada pelas crianças sentadas em roda no pátio, olhando para o céu e conversando sobre um avião que passava. Ao perceber minha chegada, a professora apresentou-me e realizou uma técnica de respiração para as crianças se concentrarem na proposta que viria a ser desenvolvida.

Após a dinâmica, a professora explicou qual seria a atividade que desenvolveriam: *“a profe trouxe os paninhos que vendam os olhos e um monte de comidinhas pra gente adivinhar o que cada bicho come”*. As crianças passaram a interagir: *“profe, eu já fechei os olhos”*; *“a gente já brincou com os paninhos”*; *“profe, eu fecho os olhos porque tem sol na cara”*.

Imagem 19 - Roda de conversa, explicação da atividade



Fonte: Da autora (2017).

A professora explicou que cada um ficaria com os olhos vendados e receberia um alimento para segurar com as mãos, sentir o cheiro e provar. Além de adivinhar o alimento em questão, as crianças teriam de associar qual o animal que o produz ou gosta de comê-lo.

Assim, a professora foi vendando duas crianças de cada vez. Antes de oferecer o alimento para provar, antecipava características do animal: *“como se chama aquele animal que tem quatro patas, tem pêlos no corpo, rabo bem grande que toca as moscas? Prova o que ele nos dá”*. Na Imagem 20 observa-se a criança provando o leite e a legenda com as tentativas que a mesma fez para associar com o animal.

Imagem 20 - Criança provando leite



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: Ao provarem o leite, as crianças exclamam: *“gato; rato”*; *“É um suquinho pofe”*; *“É uma vaca”*; *“A gente tira dos titi”*; *“Tinha gosto de leite”*.

Passando para o próximo animal, a professora introduziu a adivinhação novamente.

Professora: Esse animal ele tem pelinhos bem fofinhos; sai saltitando pelo pátio. Tem orelhas cumpridas! Sintam o que ele gosta de comer (a professora ofereceu uma cenoura para a criança segurar e depois pedacinhos fervidos para provar) O que vocês estão comendo? Como é o nome?

Imagem 21 - Criança provando cenoura



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: Crianças provam e respondem: *“Eu não sabe essa comida”*; *“Profe, é o coelho porque eu comiu cenoura”*; *“É cenouraaaaa (grito)”*.

A atividade continuou sendo desenvolvida sucessivamente: provar milho e ovo para associar com a galinha; banana com o macaco e mel com a abelha. Durante o momento, uma turma de crianças menores veio para explorar os brinquedos que estavam no ambiente, e, mesmo com várias possibilidades de distração, a turma da professora Denise manteve-se concentrada e atenta à proposta que estavam participando.

Essa concentração e entrega parte tanto da curiosidade das crianças quanto da postura da professora em mostrar-se flexível, observadora e presente, entregue ao momento da realização da prática (CORNELL, 2008), garantindo uma experiência completa e significativa à turma.

O cuidado e o envolvimento da professora foram potencializadores para a manutenção da atenção das crianças. Em nenhum momento as mesmas mostraram-se inquietas ou dispersas, mantiveram-se comprometidas até que o último colega participasse (CORNELL, 1997). Para a professora Denise, *“foi uma atividade incrível. Permaneceram sentados participando com a turma dos pequenos em volta. Demonstraram muita atenção e interesse, sabendo esperar sua vez”*, enfatiza.

Após o desenvolvimento da prática, a professora orientou que as crianças explorassem os brinquedos do pátio enquanto organizava os materiais.

A turma de crianças dialogou sobre o momento nos dias seguintes e no turno da tarde, com sua outra professora, que, percebendo que o assunto estava em demasiada evidência, organizou um cartaz com os relatos das experiências das

crianças. Mesmo que o momento não tenha ocorrido no seu turno de trabalho, mostrou-se empenhada em valorizá-lo e inteirar-se à proposta. Na Imagem 22 está o registro do cartaz na porta da sala de aula da turma, juntamente com a professora Denise.

Imagem 22 - Cartaz de porta-relato da experiência



Fonte: Da autora (2017).

O segundo momento iniciou com uma conversa sobre a proposta: *“Hoje a gente vai fazer o jogo de imitar os animais. A gente vai fazer assim: cada um vai ir atrás da árvore pra escolher uma cartinha e aí imitar os animais para os colegas adivinharem qual é”*, explicou a professora Denise.

Imagem 23 - Roda de conversa-conversando sobre a proposta



Fonte: Da autora (2017).

Imagem 24 - Professora conversando com criança sobre o animal para imitação



Fonte: Da autora (2017).

Após a conversa, a criança (Imagem 24) foi para o centro do círculo realizar a mímica que havia ficado responsável. Percebendo que os colegas não estavam acertando e a criança desmotivando-se, a professora a orientou a imitar o som também. Ao emitir o som do “zzzzzzzzzz” imitando um zunido, vários adivinharam ser a abelha.

A atividade transcorreu com a imitação do cachorro, do peixe, do gato, do rato e do macaco. Houve também a imitação da galinha, na qual a criança mostrou-se tímida em realizar os movimentos, quando a professora a incentivou imitando junto com ela.

Imagem 25 - Imitação da galinha



Fonte: Da autora (2017).

Observou-se que a professora dialogou com as crianças constantemente. Ao perceber que se desmotivavam quando os colegas não adivinhavam ou sentiam-se

tímidos, tentou incentivá-los para participar interagindo com a turma (CORNELL, 2008aeB).

Dias depois da prática desenvolvida, a professora repetiu a proposta com a turma, porém, dessa vez, quando descobrissem o animal que os colegas estavam imitando teriam que falar o que sabiam sobre ele. No quadro 17 estão organizados os fragmentos das falas das crianças durante a repetição da proposta.

Quadro 17 - Registro das falas das crianças-repetição da proposta

Animal	Fragmentos de fala
Girafa	- Eu fui no zoológico e a girafa tinha morrido e agora tem os camelos no lugar.
Abelha	- Eu olhei um vídeo que a abelha pegava o mel com o bico na flor e botava com o rabo nos copinhos. - A abelha pega mel com a barriga. - Ela cozinha o mel.
Cabrito	- O cabrito caminha como um cachorro. - O barulho dele é igual a torneira da minha casa, quando liga água faz esse barulho.
Macaco	- Eu fui no zoo e vi muitos macacos, subindo nas redes, nas cordas e um quase caiu. Vi um macaco que estava vermelho no bumbum. Eles são preto, amarelo, branco e laranja.
Galo	- Tem que bater os braços pra imitar as asas do galo.
Gato	- Come como o cachorro. - O gato levanta o rabo e faz miau e se acoca pra fazer cocô. - Profe eu vi um gato tomando leite e fui bem quietinho pegar. Ele fez nhac e mordeu minha mão, ele era arisco.
Rato	- Eles pegam o queijo com a mãozinha e comem. - Moram nas tocas.

Fonte: Registros da professora Denise do Couto da Silva (2017).

As falas das crianças demonstram o envolvimento e o interesse das mesmas pelos animais. Além de ficarem concentrados e serem participativos, relacionaram os assuntos às suas vivências. Foi possível observar que a professora Denise mostrou-se sensível a essas curiosidades, valorizando os saberes de cada criança.

No terceiro momento, foi proposta a construção de uma árvore utilizando os corpos das crianças e seus movimentos, seguindo as orientações da professora (uns seriam as folhas, outros o tronco, etc.). Inicialmente, a turma reuniu-se no pátio da escola, em frente a uma árvore, para observar e conversar sobre a mesma.

Imagem 26 - Roda de conversa-observação da árvore



Fonte: Da autora (2017).

Após a exploração da árvore, iniciaram a atividade. A professora Denise colocou-se como mediadora e dialogou com a turma durante todo o momento, acolhendo as respostas das crianças e incentivando a participação de cada uma.

As imagens 27, 28, 29, 30 e 31 ilustram o desenvolvimento da atividade. Abaixo de cada uma está o registro do diálogo ocorrido para contextualização de cada momento.

Imagem 27 - Construção da árvore/tronco



Fonte: Da autora (2017).

Diálogo: A professora questionou: “Qual é a parte da árvore que sustenta os galhos, é forte e firme no chão”? As crianças responderam: “Eu sei, o tronco”; “É que nem um pau verde”; “O tronco segura a árvore”; “Ele é forte que nem eu”; “Não dá pra balançar porque ele é duro”. A professora continuou: “Os colegas que vão ser o tronco precisam estar bem fortes e firmes, sem se balançar porque nossa árvore vai ser muito grande”.

Imagem 28 - Construção da árvore/raiz



Fonte: Da autora (2017).

Diálogo: A professora seguiu mediando o momento: *“Bem pertinho do tronco, segurando os joelhos para mostrar força, vão sentar os colegas que imitarão a parte da árvore que fica dentro da terra e quando cresce aparece às vezes um pouco”*. As crianças exclamaram: *“É a raiz que fica no chão”* (uma criança se levanta e vai na árvore mostrar onde está a raiz). A professora continua: *“Isso, a raiz vem bem no fundo pra buscar água para a árvore crescer e também sustenta a árvore presa no chão”*. As crianças expressaram: *“A raiz chupa água”*; *“Ela tá na terra para segurar”*; *“Porque tem a raiz a árvore fica em pé”*.

Imagem 29 - Construção da árvore/casca



Fonte: Da autora (2017).

Diálogo: A professora seguiu com a caracterização: *“Agora eu vou chamar colegas com muita força para proteger o troco e a raiz. Esses colegas vão ser a casca da árvore. A casca é forte e protetora, por isso vamos fazer uma cara de fortes e fechar as mãos com força para proteger nossa árvore”*. Uma criança expressou prontamente: *“Eu quero proteger a árvore porque eu sou forte”*.

Imagem 30 - Construção da árvore/folhas



Fonte: Da autora (2017).

Diálogo: A professora seguiu a atividade: *“Vou convidar colegas para serem as folhas mexendo com o vento. Vamos balançar as mãozinhas como se nossos dedos fossem as folhas da árvore”*. As crianças passaram a responder: *“Ela tem alimento”*; *“As folhas pegam o alimento”*; *“Faz sombra com as folhas”*; *“É que nem estantes de lavar roupas”* (a professora incentivou as crianças que representavam as raízes a fazer som como se estivessem sugando algo e as que estavam representando as folhas como se estivessem comendo).

Imagem 31 - Construção da árvore/raízes finas



Fonte: Da autora (2017).

Diálogo: A professora continuou falando sobre as raízes: *“Uma árvore tem raízes grandes que às vezes saem da terra e também pode ter raízes bem fininhas”* (a professora deitou meninas de cabelo longo na grama e espalhou o cabelo das mesmas como se fossem extensões de raízes). As crianças contribuíram: *“As raízes pequeninas pegam água”*; *“Elas chupam água”*. A professora finalizou: *“Montamos nossa árvore! Ficou linda!”*. As crianças exclamaram: *“Ela dá bergamota, laranja e frutas pequeninas”*; *“Também tem sombra”*.

Ao finalizar a construção da árvore as crianças demonstravam estar cansadas e então a professora as orientou a brincar pelo espaço. No dia seguinte, solicitou que desenhasssem uma árvore e falassem o que sabiam sobre ela. No Quadro 18 seguem fragmentos do registro da professora Denise.

Quadro 18 - Fragmentos das falas das crianças sobre as árvores

- A árvore é marrom e verde.
- A casca cuida.
- As folhas vai comendo, por isso tem que segurar forte.
- Queria ser um guri que protege a árvore.
- O verde é igual um jacaré.
- As folhas comem igual a gente.
- Eu era folhas
- Eu gostei de fazer a folha, balançavam e comiam e as cascas seguram (pegou a cor rosa para fazer a árvore, a professora questionou e a criança respondeu “mas essa é a minha cor”).
- Eu era o tronco que segura as folhas no alto.
- As folhas são verdes, marrons e o que segura o tronco.
- Vou fazer uma árvore de tronco marrom.
- As raízes chupam água.
- Eu não esqueço de fazer a grama (colocou uma pedra no desenho porque tinha que fazer um jardim no pátio).

Fonte: Registros da professora Denise (2017).

A turma mostrou-se curiosa e concentrada, participando e contribuindo com seus conhecimentos e interpretações. Percebeu-se que a professora manteve-se atenta aos interesses das crianças, suas curiosidades e inquietudes no momento, em relação às atividades. Essa atenção com o “agora”, vivenciado pelas crianças, é salientado como elemento de aprendizagem por diferentes autores, como Barcelos, (2005 e 2008); Maturana e Verden-Zöller (2004) e Horn (2004). As práticas da professora Denise também mantiveram-se contextualizadas à realidade da turma, conforme apontam Oliveira e Vargas (2009) e Moyles (2010).

A professora valorizou a exploração dos sentidos, proporcionando às crianças momentos de introspecção nos quais sua concentração voltou-se a um ou mais sentidos do seu corpo, bem como momentos em que o corpo todo participou da vivência, construindo aprendizagem através do envolvimento e do movimento global (SCHÖN, 2010; DUARTE JR, 2010; MENDONÇA, 2016; LARROSSA, 2000; RODRIGUES, 2015; SILVEIRA, 2009).

Ela incentivou não somente as crianças da sua turma a contribuírem e construírem seu conhecimento interagindo uns com os outros e com a natureza, mas a escola como um todo. Atualmente outras colegas estão realizando propostas de vivências e houve a revitalização da horta e dos canteiros de chás. As crianças participam da manutenção e do cuidado com as plantas.

4.3.2 Relato das práticas na EMEI Recanto Infantil

A professora Ana Paula Vedoy Aires, desde os primeiros encontros do programa de formação continuada mostrou-se disposta a buscar possibilidades para exploração dos pátios com sua turma. Em seus relatos, trouxe a insegurança em propor situações nos ambientes externos à escola justificando-se pela faixa etária da turma e as dificuldades de locomoção; as condições climáticas adversas (frio, umidade do chão, chuva, muito calor...) e as cobranças das famílias em relação aos cuidados com as crianças (possíveis acidentes, sujeira...).

Nesse contexto, ao pensar nas propostas para sua turma, solicitou ajuda da professora que trabalha com ela na turma, bem como da colega responsável pela Turma E, as crianças maiores da escola, que auxiliaram no deslocamento dos pequenos e na interação dos mesmos durante as propostas.

Eu me surpreendi muito com a turma e comigo mesma. Tinha muita insegurança, pois não sabia até onde ir com meus pequenos. A minha primeira reação foi: o que vou fazer? Para mim as propostas pareciam muito simples, mas eu me surpreendi, foi além do que eu esperava. Os grandes foram muito parceiros. Fiquei insegura com o retorno dos pais, mas foi tudo muito positivo (Diário da professora Ana).

Inicialmente havia planejado quatro propostas, duas em formato de trilha nas quais a Turma E participaria para auxiliar no deslocamento das crianças até o pátio: trilha cega (primeiro os maiores são vendados e os pequenos conduzem e depois trocam as funções) e a trilha do conhecimento (no primeiro momento permitir que as crianças circulem pelo ambiente sozinhas; depois, utilizam uma corda, mantê-los em fila, fazendo intervenções orais). As outras duas atividades consistiam em um momento de meditação na natureza e na personificação de uma árvore (ir personificando as partes de uma árvore com o corpo das crianças, para depois realizar uma roda de conversa sobre as partes da árvore).

No momento em que as professoras participantes aplicaram as atividades entre si, a professora Ana trocou ideias com as colegas que trabalham com a mesma faixa etária e alterou seu planejamento inicial buscando adaptá-lo ainda mais as especificidades e características das crianças.

A primeira atividade realizada foi a “Trilha do conhecimento”. Como a Turma E participou do momento, houve inicialmente, uma integração em sala de aula e a realização de uma roda de conversa para explicar como a proposta aconteceria.

Imagem 32 - Deslocamento para o pátio



Fonte: Da autora (2017).

Todas as professoras envolvidas conversaram com as crianças para mantê-las atentas e concentradas no que estava acontecendo: *“olha quantas árvores”; “parece que deu uma chuva de folhas, estão todas no chão”; “sente o ventinho no rosto”; “estamos no mato”; “vamos passear na floresta”; “escuta o barulho das folhas quando a gente pisa”*.

Nessa primeira atividade confesso que estava bem ansiosa para saber como seria, pois poucas vezes levamos a turma para o pátio. Em uma de nossas tentativas de sair usando a centopeia, houve muito choro, então, era grande a expectativa. Grande foi minha surpresa quando vi o cuidado da Turma E com os pequenos, de como eles zelaram por eles. Vi alunos da Turma E caminhando de lado, segurando na mãozinha dos menores, cuidando para que não pisassem em nenhum buraco ou saíssem da calçada. Eles foram muito importantes para o sucesso da atividade (Diário da professora Ana).

Ao chegar a uma clareira, as professoras organizaram a Turma E em círculo, colocando os alunos da professora Ana no meio da roda. A orientação foi que nesse momento os maiores não permitissem que os pequenos saíssem do centro da roda, delimitando, inicialmente, o espaço de exploração.

Imagem 33 - Rodinha de exploração na floresta



Fonte: Da autora (2017).

De acordo com a professora Ana, sua turma não havia explorado um ambiente externo como aquele, portanto preocupou-se em delimitar o espaço num primeiro momento para que os pequenos não se sentissem inibidos. Deste modo, evidenciou-se a preocupação da professora em adaptar a proposta às condições da sua turma. O método em questão permite essa flexibilidade (CORNELL, 2008a), no que, a sensibilidade da professora (em perceber as potencialidades da sua turma) foi fundamental.

Ao chegarmos no mato, os olhinhos de ambas as turmas brilhavam: a Turma E estava tocada pelo incentivo e conversa feita inicialmente e a Turma A por estarem frente ao inusitado, tudo era novidade para eles. A Turma E esteve o tempo inteiro concentrada nas orientações e mesmo eles sendo uma turma mais agitada, estiveram e permaneceram muito prestativos e atentos a tudo o que era solicitado. Já a Turma A desfrutou de cada detalhe na prática, estavam muito à vontade naquele ambiente que mesmo sendo desconhecido até então, lhe trazia segurança. Tanto que tivemos que correr atrás de alguns que queriam explorar o ambiente sozinhos (Diário da professora Ana).

Imagem 34 - Turma A explorando o ambiente no centro do círculo da Turma E



Fonte: Da autora (2017).

Assim que o tempo foi passando, os pequenos se encorajaram a explorar o restante do ambiente, saindo do espaço delimitado com a roda da Turma E. Espontaneamente, o círculo foi se desfazendo e as professoras orientaram que as crianças maiores ficassem próximas dos menores, interagindo durante as explorações. As imagens 35, 36, 37, 38, 39 e 40 são registros desta atividade.

Imagem 35 - Trilha do conhecimento I



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: Observa-se uma criança da Turma E orientando uma criança da Turma A a tocar nas folhas remexendo-as no chão. Atiraram folhas para cima, como se fosse uma chuva.

Imagem 36 - Trilha do conhecimento II



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: Momento em que uma das crianças da Turma E orienta e incentiva colegas da Turma A a tocar a árvore e sentir a sua casca. A criança maior encoraja os menores a pisar na raiz da árvore para se aproximar bem dela e conseguir tocar.

Imagem 37 - Trilha do conhecimento III



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: A professora está incentivando dois colegas da Turma A que estavam mostrando-se inseguros em tocar nas árvores. Através do diálogo e acompanhamento constante, as crianças conseguiram explorar o toque da árvore demonstrando divertir-se com a conquista.

Imagem 38 - Trilha do conhecimento IV



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: Uma criança da Turma A observa atentamente a altura da árvore em que está abraçado, demonstrando querer explorar o espaço com autonomia. O colega da Turma E o acompanhava sem interferir diretamente em suas ações, ou seja, conversava com ele sem delimitar o que seria feito.

Imagem 39 - Trilha do conhecimento V



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: Esta criança da Turma A queria explorar com autonomia o ambiente. O colega da Turma E o acompanhou, observando sua postura e ações, sem interferir diretamente.

Imagem 40 - Trilha do conhecimento VI



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: As professoras acompanharam as crianças, por vezes observando e por outras interagindo.

Observou-se a turma A solicitando o auxílio e a companhia da turma E através do toque (pegando na mão); balbucios e expressões faciais. Os colegas maiores demonstraram atenção e cuidado durante a proposta, atendendo aos pedidos dos pequenos.

As professoras mostraram-se cuidadosas e sensíveis às individualidades das crianças, incentivando a Turma E a colaborar com o desenvolvimento dos pequenos e orientando os pequenos a participar da proposta.

A alegria maior foi quando puderam se divertir explorando as folhas secas do chão, jogaram para cima, amassaram, fizeram “chuva”, foi uma festa. As expressões e reações das crianças nos surpreenderam. Tanto que variadas foram as sensações que demonstraram quando foram estimulados a abraçar uma árvore. O rostinho, as expressões faciais demonstraram a alegria e o carinho envolvido nessa ação, que parece ser tão simples, mas que foi, com certeza, de muito significado para todos nós. Toda minha insegurança de sair da sala e da escola, se transformou em satisfação e motivação para as próximas atividades (Diário da professora Ana).

Já na escola, foi realizada uma roda de conversa com a Turma E para registrar o que haviam sentido com a vivência. No Quadro 19 seguem fragmentos das falas que surgiram neste momento.

Quadro 19 - Registro das falas da Turma E em relação à atividade “Trilha do Conhecimento”

“Foi muito legal! Eu perguntei pra um pequeno se ele queria ir abraçar a árvore, aí ele queria e eu levei”.
“Aquele bebezinho que eu tava levando foi até perto da árvore e o outro tava tentando subir da árvore, escalando. Eu tentei tirar ele da árvore, mas ele nem caiu, ele nem chorou, mas o outro quase caiu, mas eles não tinham medo”.
“Foi bem legal passear com os bebês! Um bebê tava subindo na árvore daí eu fui pegar ele e ele queria fugir no mato”.
“Eu quero contar que aquela bebê queria subir na árvore, aí eu queria ajudar e ela não queria mais. Depois ela não chorou, mas ela era muito fofinha. Eles mexeram nos galhos, olharam pro sol”.
“Ele quase foi atropelado, ele quase fugiu da minha mão”.
“Foi muito legal, eu gostei do bebê, eu senti que eu ficava com ele bem pertinho. Uma coisa boa, me senti feliz. Era muito legal pegar as folhas”.
“Eu escolhi o bebê que mora perto da minha casa, ele é muito legal”.

Fonte: Da autora (2017).

A parceria entre as turmas não partiu somente do intuito dos maiores auxiliarem os pequenos, mas da observação da professora da Turma E sobre a importância de se desenvolver o cuidado com o outro. Segundo a professora, a turma mostra-se agitada, entrando em conflito constantemente e demonstrando dificuldade em resolvê-los. Levando esta característica em conta, foi planejada a troca de experiências entre as duas turmas. Assim, através de atitudes de cuidado e companheirismo com os colegas menores, desenvolvendo a calma, a paciência e o olhar para com o outro, as professoras acreditam que estão auxiliando no desenvolvimento integral destas crianças.

O segundo momento organizado pela professora Ana foi inspirado na atividade “Personificar uma árvore” (Cornell, 2008a, p. 124), a qual foi realizada no gramado da escola. Em função da umidade do chão, a professora colocou um tapete para as crianças sentarem iniciando a proposta cantando e dançando a música “As sementes” de Beto Hermann (a letra da canção está na legenda das imagens 41 e 42).

Imagem 41 - Cantando e dançando I



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: Primeira parte da canção “As sementes”: Faz de conta que você é uma sementinha, bem quietinha, deitadinha pelo chão. E agora uma nuvenzinha vai chegar e chegando perto ela vai te molhar. De repente, vai ficando quente, muito quente é o sol que chega e a nuvem diz, tchau! E a sementinha vai crescendo sem parar, numa arvorezinha ela vai se transformar. E agora enche a mãozinha de sementes, muita atenção pra brincadeira começar. Cante bem bonita a canção da sementinha, e no finalzinho jogue todas para o ar.

Imagem 42 - Cantando e dançando II



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: Refrão da canção “As sementes”: Fiz de conta que eu era, uma árvore da floresta, de repente, veio o vento e soprou a semente que voou.

Após a exploração da cantiga, a professora ofereceu bergamota para as crianças. Durante a degustação conversaram sobre a fruta e as crianças expressavam-se espontaneamente: “*mota*”; “*quer momota pofe*”; “*mais mota*”.

Imagem 43 - Crianças provando a bergamota



Fonte: Da autora (2017).

Durante a degustação, a professora conversou com as crianças sobre a semente que poderiam encontrar dentro do gomo. Explicou que quando a enterramos no chão, nasce uma plantinha que vai crescendo até ser uma árvore, que dá bergamotas de novo. Em certo momento uma das crianças encontrou uma semente alcançou para a professora: *“tinha pofe, sementinha”*. Todos quiseram observar a semente e passaram a se concentrar para encontrar também.

Imagem 44 - Criança encontra semente e entrega para professora



Fonte: Da autora (2017).

A professora Ana interagiu com as crianças durante o desenvolvimento da proposta, respeitando o tempo e os interesses de cada uma. A empolgação com que

mediou o processo auxiliou na manutenção da concentração e atenção das crianças durante a proposta, como prevê Cornell (2008a e b).

Essa atividade foi mais tranquila para mim. Como era no pátio da escola próximo à sala de aula, não precisamos da Turma E para auxiliar. Também já havíamos feito uma atividade com o tapete no chão, no pátio da escola, então já não era tudo novidade para eles. As crianças gostam bastante de música, então assim como já era o esperado, realizaram a atividade com alegria. Dançaram e fizeram gestos do jeitinho deles. O que me surpreendeu nessa prática foi que durante a explicação prévia sobre as sementes se sentiram estimulados e procuraram as sementes nos gomos da bergamota. Claro que não foram todos que fizeram isso, mesmo assim me surpreenderam quando vieram me mostrar. Gostam muito do nosso pátio, então não foi novidade que queriam sair correndo no pátio. Isso nos estimula ainda mais a trabalhar esse espaço, pois é um ambiente que pode oferecer muita aprendizagem aos nossos pequenos (Diário da professora Ana).

Nos dias que se seguiram ao desenvolvimento desta proposta, a professora organizou um cartaz para a porta da sua sala para registrar a vivência com a turma.

Imagem 45 - Cartaz de porta – registro da proposta



Fonte: Da autora (2017).

No último momento proposto, como seria necessário o deslocamento ao mato ao lado da escola, a Turma E participou novamente. Após conversa em sala de aula, as turmas deslocaram-se para o pátio.

Nessa última prática muitas foram as surpresas, pois havia encarado como um desafio. Uma que sair da escola é sempre um desafio com a Turma A, por isso da importância da parceria da Turma E, que mais uma vez cuidou muito bem dos pequenos, além de terem a oportunidade de desfrutarem da atividade também (Diário de Bordo da professora Ana).

Imagem 46 - Deslocamento das turmas para o pátio



Fonte: Da autora (2017).

Ao chegar à clareira, as professoras passaram a distribuir as vendas. Primeiramente foram os colegas da Turma E que vendaram os olhos e os pequenos guiaram.

Imagem 47 - Distribuição das vendas



Fonte: Da autora (2017).

Após a distribuição das vendas, as professoras deixaram as crianças livres para agirem de acordo com sua iniciativa e curiosidade, colocando-se como observadoras. A atividade foi fluindo naturalmente, no tempo das crianças e no que a intuição delas proporcionava. Foi impressionante acompanhar o silêncio que se instaurou. Não há praticamente registros de falas das crianças durante a proposta, pois estavam concentradas na maneira como deveriam proceder.

Grande foi minha surpresa ao ver (os pequenos) guiando os alunos da Turma E que confiaram plenamente e deixaram os pequenos levar eles por um bom caminho. Também fui surpreendida quando percebi que os alunos da Turma A estavam calmos e seguraram a mão do colega, guiando eles, não esperava que eles estivessem tão envolvidos na atividade como ficaram, por ser um lugar diferente. (Diário da professora Ana).

Percebeu-se que a maioria dos pequenos permaneceu guiando seus colegas na trilha calçada que atravessa o mato. Observavam as folhas e a terra ao redor da calçada, mas mantiveram-se na trilha. Por várias vezes paravam e olhavam para os colegas que estavam guiando, talvez se certificando do uso da venda.

Imagem 48 - Turma E com olhos vendados e Turma A guiando a trilha



Fonte: Da autora (2017).

Após certo tempo, foi a vez da Turma A realizar a prática. A professora Ana relatou que, em outro momento, em sala de aula, explorou as vendas para as crianças se habituarem ao material e não estranhar seu uso no momento da prática.

As orientações sobre como colocar as vendas foram feitas oralmente. As professoras interviram somente com as crianças que solicitaram. A iniciativa e o cuidado dos maiores com os pequenos foram constantes no decorrer de toda a atividade.

Imagem 49 - Turma E colocando as vendas na Turma A



Fonte: Da autora (2017).

No momento em que os grandes colocaram as vendas nos pequenos, a atividade durou até mais tempo do que eu esperava, porque em uma atividade na sala, ao colocarem nas vendas, muitos choraram e outros nem deixaram colocar. Mas ali, naquele momento até deixaram bastante tempo, deu para sentir na atividade que os alunos da Turma E, foram bastante atenciosos neste momento. Sei que citei bastante a Turma E na avaliação das atividades, mas é que esse trabalho só foi realizado com sucesso porque tivemos a participação da turma dos maiores. E não tinha como escrever sobre as crianças sem citar a reação dos alunos da outra, pois as práticas, foram tão significativas para eles, quanto para os alunos da Turma A. Teve grande valia para ambas as turmas (Diário da professora Ana).

Imagem 50 - Turma A com olhos vendados e Turma E guiando a trilha



Fonte: Da autora (2017).

A postura das professoras foi determinante para o andamento da proposta. Através dos diálogos e orientações mantiveram as crianças seguras de seus movimentos, motivadas e atentas ao que estava sendo proposto.

Na volta para a escola, foi realizada uma roda de conversa com a Turma E sobre a prática desenvolvida. No Quadro 20 ela está reproduzida.

Quadro 20 - Fragmentos das falas da Turma E sobre a prática da “Trilha Cega”

“Eu me senti legal, gostei mais de fechar os olhos dos pequenos mas ela não deixou muito. Eu nunca andei de olhos fechados e eu sentia que a bebê parecia que ia chorar”.
“Eu gostei do bebê, era querido e deixou tampar os olhos. Eu não conseguia ver nada e quando fechei os olhos do pequeno foi bom, não precisei cuidar”.
“Eu gostei de cuidar do bebê e de fechar meus olhos”.
“O bebê me deu a mão porque ele não via nada”.
“Eu gostei de fechar os olhos, mas meu bebê não deixou fechar os dele”.

Fonte: Da autora (2017).

Desde os primeiros encontros, a professora Ana relatava sua insegurança em sair da sala de aula e explorar o pátio da escola com a sua turma. Nos momentos de planejamento das práticas foi possível perceber o entusiasmo e sua vontade em permitir-se desenvolver situações diferentes com sua turma.

Apreendi muito com essas práticas. Pude ampliar minha visão, pois como já relatei, tinha muito receio de sair da sala com a Turminha A, pois achava eles muito pequenos. Me surpreende ver que eles são capazes de ir além do que imaginamos e que, muitas vezes, somos nós que colocamos obstáculos e não deixamos nossos pequenos fazerem suas próprias descobertas e vencerem seus desafios. Também pude perceber que existem mais possibilidades de proporcionar o conhecimento do que imaginamos e que, muitas vezes, ficamos presos em uma caixinha de quatro paredes explorando somente aquele ambiente, quando lá fora temos um mundo de possibilidades esperando para serem exploradas. Terminei este relatório com uma sensação de satisfação por ter aprendido tanto com práticas aparentemente tão simples, mas que são extremamente ricas. Assim como estou muito grata, pois além de ganhar novos olhares para minha prática em sala de aula, tive a oportunidade de vencer meus receios e passar por desafios com extrema satisfação (Diário da professora Ana).

A professora veio demonstrando seu interesse em aliar sua formação acadêmica superior em Biologia ao trabalho com a Educação Infantil. Mesmo tendo conhecimento sobre várias abordagens relacionadas à natureza e uma afinidade particular pelas práticas ao ar livre, sua insegurança em realizar momentos com sua turma de Educação Infantil acabava barrando suas práticas.

As atividades realizadas foram selecionadas para representar a escola na Amostra Pedagógica do município de Lajeado. Atualmente, a escola está estruturando possíveis reformas e melhorias no pátio, por meio de parceria com as famílias das crianças e angariando fundos através de promoções.

4.3.3 Relato das práticas na EMEI Mundo Encantado

As professoras Jaqueline Mattes e Tamires França, desde o primeiro encontro do programa de formação continuada, mostraram-se curiosas e disponíveis a buscar alternativas para a sua turma explorar os pátios. Segundo elas, é difícil a locomoção pela escola devido ao desenvolvimento motor da turma, às escadas de acesso aos pátios e à cobertura de piso cerâmico em boa parte do ambiente, o qual, em caso de tombo, poderia ocasionar lesões sérias.

No final do mês de maio e início de junho ocorreram chuvas fortes na região. No pátio da EMEI Mundo Encantado houve a condenação das árvores e do muro dos fundos da escola. Desse modo, a prefeitura cortou todas as árvores e iniciou um processo para demolição do muro, impedindo a utilização do ambiente.

Inicialmente a escolha pelo Minicurso Metodologia Vivencial de Educação Ambiental Infantil partiu do interesse em podermos pensar, planejar e fazer com que nós e nossos alunos vivenciássemos experiências no pátio de nossa escola. Ficamos interessadas pelo título, pois como temos uma faixa etária com crianças que estão iniciando a caminhada e nossa escola tem muitas escadas nos restringimos, na maioria das vezes, a explorar poucos espaços. Para nós nosso pátio era muito bonito com árvores grandes, sombra, grama. Era um espaço aconchegante. Claro que sempre pode ser melhorado para ser explorado de diversas maneiras (Diário das professoras Jaqueline e Tamires).

Durante as práticas para o projeto, as professoras viram o pátio da sua escola ser totalmente modificado, com as árvores cortadas e brinquedos sendo desmontados e/ou danificados para a entrada das máquinas. Assim, ficaram vários dias sem poder explorar o ambiente que ficou inapropriado para a exploração com as crianças, devido aos montes de terra deixados na retirada de árvores e à inexistência de sombra.

Durante o curso ficamos empolgadas querendo vivenciar, experimentar e aprender, para fazer com que as crianças também tivessem experiências como as nossas. Após os encontros maravilhosos que tivemos com a Profe Jane e a Bruna, enfim chegou o momento de colocarmos em prática tudo o que vivenciamos. Mas iniciou-se um longo período de chuvas e os trabalhos foram adiados. Com a chuva também chegou o vento e com ele o estrago em nosso pátio, que certamente não será mais o mesmo. Assim como nós professoras, as crianças também ficaram tristes e frustradas com a situação em que nosso pátio se encontra atualmente; sem árvores, sem grama, com brinquedos estragados, o muro prestes a cair, ou seja: sem poder ser explorado (Diário das professoras Jaqueline e Tamires).

As imagens 51 e 52 são um comparativo de como o pátio era antes da entrada das máquinas para a retirada das árvores (à esquerda) e como estava no momento do registro desta pesquisa (à direita).

Imagem 51 – Comparativo de imagens I



Fonte: Professoras Jaqueline Mattes e Tamires França (2017).

Imagem 52 – Comparativo de imagens II



Fonte: Professoras Jaqueline Mattes e Tamires França (2017).

Imagem 53 – Como o pátio era antes da retirada das árvores.



Fonte: Professoras Jaqueline Mattes e Tamires França (2017).

Imagem 54 – Como o pátio ficou após a retirada das árvores.



Fonte: Professoras Jaqueline Mattes e Tamires França (2017).

A primeira prática foi realizada com o pátio ainda arborizado. Durante o processo de retirada das árvores, as professoras mantiveram contato com a pesquisadora, para que fosse possível agendar um dia no qual as condições estivessem minimamente adequadas para finalizar as propostas.

Ficamos ansiosas para realizarmos nossas propostas: há dias as crianças não frequentavam o pátio. Uma pessoa (a pesquisadora) de fora iria nos observar, estávamos em dúvida onde realizar as vivências, sendo que os espaços estavam restritos (Diário das professoras Jaqueline e Tamires).

Inicialmente as professoras não haviam alterado seu planejamento, ou seja, manteriam as propostas que aplicaram entre si durante a formação continuada. Porém, em função das mudanças nos pátios, readaptaram as atividades para a nova realidade da escola: iriam desenvolver as três em momentos diferentes, mas

acabaram realizando-as em dois, pelo fato de não saberem quando poderiam voltar a explorar o pátio normalmente.

Assim, a primeira atividade, intitulada de “Sentindo-se parte da Natureza”, foi inspirada nas atividades que Cornell (2008 a e b), que indica a etapa do Compartilhar a Inspiração no método do Aprendizado Sequencial. O desenvolvimento da proposta foi modificado com a exploração da cantiga As sementes, de Beto Hermann.

Sentindo-se parte da natureza: levar as crianças ao pátio da escola e deixá-las inicialmente explorar o espaço livremente. Após, fazer com que aos poucos iniciem uma observação dos elementos da natureza, bem como sentir esses elementos através do toque, cheiros, sons, com um olhar mais apurado. Questionar as crianças sobre o que estão observando e sentindo; observar suas expressões e fala. Em seguida aproximá-los de uma árvore mais baixa onde possam tocá-la em seu todo (raiz, tronco, galhos e folhas), então começar conversar como a árvore nasceu, cresceu até chegar ao tamanho em que está. Incentivá-los a vivenciar esse ciclo através de gestos e falar uma palavra sobre a árvore. Após, colocar fotos dos alunos no chão e cada um procurar sua imagem e pendurá-la nos galhos (Diário das professoras Jaqueline e Tamires).

As outras duas propostas foram readaptadas para serem desenvolvidas em um único momento, em sequência. As professoras intitularam uma das atividades de “Tesouros da natureza”, que Concentra a Atenção e a outra “Plantando e cantando” para a Experiência Direta, ambas inspiradas nas atividades que Cornell (2008 A e B) propõem no método do Aprendizado Sequencial. Elas não foram modificadas no que diz respeito aos passos do desenvolvimento, porém ocorreram juntas, uma complementando a outra.

Tesouros da Natureza: em sala de aula, ou no pátio, realizar uma roda de conversa sobre a natureza e seus elementos, explicando que hoje será um dia importante onde irão coletar “Tesouros Preciosos”, que estão em nosso pátio. Esses “tesouros” todos poderão procurar e coletar. Colocaremos os mesmos em nosso “Baú de Tesouros” (previamente confeccionado pelo grupo). Após, iniciar as observações, tocando, sentindo, explorando, cheirando e coletando (pedras, folhas, galhos, flores secas, ou o que para eles será importante e significativo), voltaremos para abrir o “Baú” e observar, tocar, sentir e falar sobre cada elemento coletado. Ao final, confeccionar um cartaz, assim como imagens das crianças nesta atividade.

Cantando e plantando: iniciar com os alunos no pátio observando como está o dia (“hoje tem sol ou chuva?”) e em seguida cantar a música: *“A florzinha fecha quando está chovendo, a florzinha abre quando o sol está nascendo, pra lá (palmas) pra cá (palmas)”* por 3 vezes. No pátio da escola, levar as crianças até um canteiro onde terá uma flor. As crianças irão observar a mesma e os elementos necessários para plantarmos a flor (terra, água,

flor...) tocando cada um deles e auxiliando no plantio. Após o término irão fixar uma foto da turma no canteiro e conversaremos sobre a importância dos cuidados com a natureza e com a flor, sendo esta de responsabilidade da turma (Diário das professoras Jaqueline e Tamires).

As professoras iniciaram a prática orientando as crianças que fariam um passeio pelo pátio até chegar aos fundos da escola. Observou-se a preocupação das professoras em manter as crianças, através do diálogo, atentas e em clima de alegria, seguindo os pressupostos de Cornell (2008 a e b). As imagens 55, 56, 57 e 58 registram o momento com as respectivas legendas.

Imagem 55 - Passeio pelo pátio I



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: A professora chama duas meninas para observarem uma folha: *“Meninas, olha a profe achou uma folha no chão. Vem aqui ver! Chega pertinho pra cheirar a folhinha”*. As crianças se aproximam e questionam: *“Pode cheirar”? “Aqui no nariz?”*

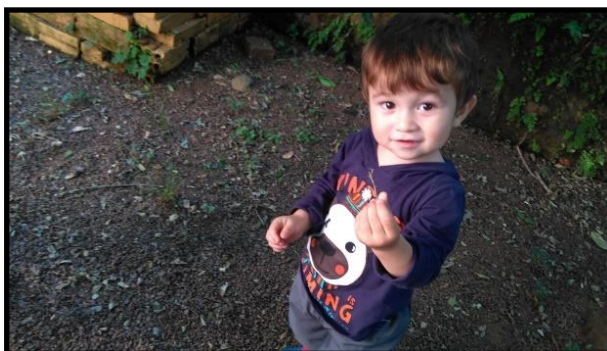
Imagem 56 - Passeio pelo pátio II



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: A professora convida as crianças para se aproximarem de uma árvore: *“Vem aqui pertinho da árvore pessoal!”* As crianças se aproximam e questionam: *“Na ‘ávil’?”; “Pode colocar a mão?”*

Imagem 57 - Passeio pelo pátio III



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: A professora questiona a criança sobre o que ela encontrou e a mesma responde: “Um pauzinho”.

Imagem 58 - Passeio pelo pátio IV



Fonte: Da autora (2017)

Legenda: As crianças encontram um buraco na árvore e conversam com a professora: “*Profe, segura mão!*”; “*Pode ir no buraco?*”; “*Tem o “bulaco” na “ávili”!*”

No caminho, o grupo aproximou-se de uma laranjeira e as professoras começaram a conversar sobre a mesma: suas partes, os frutos, o sol, o vento. As crianças responderam e interagiram à sua maneira: “*Tem futa pofe*”; “*Lá em cima*”.

Imagem 59 - Crianças explorando a laranjeira



Fonte: Da autora (2017).

As professoras mostraram as “folhas” que construíram em turma com a foto de cada criança e as mesmas identificaram os colegas querendo colar na árvore.

Imagem 60 - Crianças colando as folhas na árvore



Fonte: Da autora (2017).

Depois de colar as folhas na árvore, as professoras exploraram a canção “As sementes”, de Beto Hermann. Ao ouvir os primeiros sons da canção, as crianças interagiram dançando e cantando. A escolha da música foi propositalmente realizada pelas professoras que, acompanhando e observando seus alunos, perceberam o quanto os mesmos gostam da canção e se expressam por meio dela. Conhecer a turma, suas vontades e especificidades é extremamente importante na Educação Infantil (MOYLES, 2010). As imagens 61, 62, 63 e 64 registram o momento da exploração da canção.

Imagem 61 - Exploração da canção “As sementes” I



Fonte: Da autora (2017).

Música: Faz de conta que você é uma sementinha, bem quietinha, deitadinha pelo chão.

E agora uma nuvenzinha vai chegar e chegando perto ela vai te molhar.

Legenda: A professora sinaliza para as crianças que a canção vai começar, e, elas exclamam: “*É a sementinha*”! Uma das crianças prontamente se abaixa ao lado da professora para representar a semente no chão.

Imagem 62 - Exploração da canção “As sementes” II



Fonte: Da autora (2017).

Música: De repente, vai ficando quente, muito quente é o sol que chega e a nuvem diz, tchau!

E a sementinha vai crescendo sem parar numa arvorezinha ela vai se transformar.

Legenda: Ao continuar a música, as crianças vão se levantando e acenando “tchau” para a nuvem.

Imagem 63 - Exploração da canção “As sementes” III



Fonte: Da autora (2017).

Música: E agora enche a mãozinha de sementes muita atenção pra brincadeira começar.

Cante bem bonita a canção da sementinha e no finalzinho jogue todas para o ar.

Legenda: A criança enche a mão de britas para simbolizar as sementes.

Imagem 64 - Exploração da canção “As sementes” IV



Fonte: Da autora (2017).

Música: Fiz de conta que eu era, uma árvore da floresta. De repente, veio o vento e soprou a semente que voou, voou!

Legenda: dançando livremente.

Quando a música terminou, várias crianças, espontaneamente, foram em direção aos brinquedos e as professoras, percebendo o interesse da turma, permitiram a exploração pelo ambiente, atendendo às observações de Cornell (2008 a e b) sobre a importância de saber a hora de finalizar para que não se torne monótono.

Observou-se constantemente a entrega das professoras ao momento, a possibilidade dada às crianças para conduzir a situação conforme seu tempo, vontades, curiosidades e iniciativas.

Primeiramente conversamos sobre nossa ida ao pátio e logo falaram: “*Oba pátio!*”; a presença da pesquisadora foi de alegria e curiosidade, todos a adoraram. No pátio estavam eufóricos querendo explorar os brinquedos, mas também curiosos observando tudo, sentindo os elementos da natureza: galhos, pedras, folhas, explorando árvores. Chegando perto da laranjeira, tocaram seu troco, galhos, cheiraram folhas e frutos. Durante a vivência muitos comentários como: “*foinha*” (folhinha), “*ávili*” (árvore), “*pedinha*” (pedrinha). Com as fotos das crianças em mãos, uns foram identificando os outros, falando seus nomes e querendo fixar as fotos no tronco da árvore, sentindo-se parte da mesma. Cantamos a música da sementinha. Na despedida deram “*Tchau*” para a “*Bula*” (Bruna) e a Livia queria ir junto. Para nós, foi uma experiência interessante. Durante a mesma nos sentimos a vontade, nossas expectativas foram alcançadas, pois percebemos o envolvimento das crianças e a satisfação delas em vivenciar o momento. (Diário das professoras Jaqueline e Tamires).

O segundo momento iniciou com uma roda de conversa no solário da sala de aula, quando as professoras explicaram que todos iriam para o pátio coletar “Tesouros da natureza”. Algumas crianças prontamente apontaram para um baú que confeccionaram anteriormente, sinalizando que o levariam para colocar os tesouros dentro.

Inicialmente conversamos com as crianças falando que hoje seria um dia diferente, que usaríamos nosso “Baú de Tesouros” que foi previamente confeccionado pelas crianças. Ficaram entusiasmados com a volta da “*Bula*” (Bruna). Logo que observaram o “Baú” a Manuella disse: “*Ó o bainho!*” (o trabalhinho). Todos querendo levá-lo em nossa exploração. Falamos: “*Vamos caçar tesouros?!*” e a Yasmin disse: “*Vamos tesouro!*”. Todos estavam empolgados e querendo segurar o Baú (Diário das professoras Jaqueline e Tamires).

Imagem 65 - Coleta dos tesouros da natureza I



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: A professora pergunta: “O que é isso”?, e a criança responde: “É um mamam”!

Imagem 66 - Coleta dos tesouros da natureza II



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: A professora questiona o que as crianças trouxeram do passeio, e, elas respondem: “Pedinha (pedrinha) pofe”!; “Coquinho”.

Imagem 67 - Coleta dos tesouros da natureza III



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: Criança, ao encontrar um pauzinho exclama: *“Um pauzinho profe. Pai faz fogo”*! A professora pergunta por que o pai faz fogo e a criança responde: *“Chulaco”!* (churrasco).

Imagem 68 - Coleta dos tesouros da natureza IV



Fonte: Da autora (2017)

Legenda: Por iniciativa própria, uma das crianças beija a árvore e fica abraçada a ela.

Imagem 69 - Coleta dos tesouros da natureza V



Fonte: Da autora (2017)

Legenda: Crianças interagindo com a professora no momento da coleta.

No decorrer da coleta dos tesouros, as professoras permitiram que as crianças buscassem elementos que lhe chamassem atenção por iniciativa própria, deixando-as à vontade para interagir com a proposta. Desse modo, foi possível perceber que se apropriaram dos princípios do Aprendizado Sequencial em sua essência, permitindo que a espontaneidade das crianças, suas contribuições e expressões se sobrepusessem a qualquer tipo de imposição pedagógica por parte delas (CORNELL, 2008 A e B).

Durante a exploração foram de imediato coletando elementos da natureza, observando, sentindo e tocando. Laura achou um pau e disse: “*Pai faz fogo*” e a professora pergunta: “*para que ele faz fogo?*”, e ela responde: “*chulaco*” (churrasco). Murilo segura um graveto comprido e diz: “*Mamam*”. A Maysa abraça e beija a árvore instigando os colegas a fazerem o mesmo demonstrando alegria e um sentimento de afeto pela natureza (Diário das professoras Jaqueline e Tamires).

Continuando a proposta, as professoras haviam deixado no pátio, próximo a uma árvore, uma muda de flor para plantar com a turma. As crianças ficaram observando até encontrá-la em meio às outras plantas. Quando a encontraram, começaram a repetir “*a fozinha*” (a florzinha) e cantaram a cantiga “A florzinha”.

Imagem 70 - Cantiga “A florzinha”; letra da canção e imagem registrando a coreografia



Fonte: Da autora (2017).

Letra da música: A florzinha (Domínio Público)

A florzinha fecha quando está chovendo (*mãos no rosto fechando os olhos*)

A florzinha abre se o sol está aparecendo (*tirar as mãos do rosto*)

Pra lá, prá cá, Pra lá, prá cá, pra lá. (*batendo palmas – foto*)

Ao perceber os utensílios para o plantio, as crianças mexeram na terra iniciando o processo espontaneamente. Por fim, as professoras colocaram uma foto da turma para identificar a flor e conversaram sobre a importância de cuidar da planta.

Ao iniciar a situação questionamos as crianças a observarem o tempo: “*hoje tem sol ou chuva*” e prontamente disseram: “*tem sol*”. Enquanto preparávamos a terra as crianças estavam empolgadas com o que estava por vir e ao iniciarmos a canção da florzinha logo começaram a cantar e fazer gestos. O Murilo logo quis segurar a flor e tentar pegá-la. A Yasmin quis segurar a pá e a Livia molhar a planta. Fixamos a foto da turma onde as crianças se identificaram na mesma. Conversamos sobre a importância de dar “aguinha” (água) para a planta (Diário das professoras Jaqueline e Tamires).

Imagem 71 - Crianças plantando a flor



Fonte: Da autora (2017).

Após, a turma voltou para o solário da sala de aula e iniciaram o compartilhamento da coleta dos “tesouros da natureza”: em roda conversaram sobre os materiais e os colaram em um cartaz para registrar o que encontraram no caminho.

De volta ao solário observaram o que coletaram como: “*foinha*” (Manuella identificou a folha que coletou), “*coquinho*” (Lívia). Neste instante as crianças olharam para cima apontando para o alto do coqueiro dizendo: “*Ali, ali, coquinho*” (apontando para as pencas de coquinho). Fixamos os elementos coletados e anexamos o cartaz no mural do corredor. Ao voltarmos ao solário, a pesquisadora despediu-se e eles nos questionavam: “*Cadê a Bula?*”. Conforme as crianças foram despedindo-se durante a tarde mostravam aos pais o “*tabainho*” (trabalhinho), “*coquinho*”, “*foinha*” e tudo que observavam, apontando para o cartaz (Diário das professoras Jaqueline e Tamires).

Imagem 72 - Compartilhando as coletas I



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: Professoras questionam o que as crianças encontraram durante a coleta e elas identificam os elementos.

Imagem 73 - Compartilhando as coletas II



Fonte: Da autora (2017)

Legenda: Ao falarem dos coquinhos, algumas crianças apontaram para árvore próxima ao solário.

Imagem 74 - Compartilhando as coletas III



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: Enquanto a professora colava os elementos, as crianças queriam auxiliar com a fita e segurando os mesmos presos ao papel.

Imagem 75 – Cartaz de compartilhamento das coletas



Fonte: Da autora (2017)

No dia seguinte, as professoras refletiram sobre o local em que haviam plantado a flor e perceberam que seria difícil levar a turma todos os dias (devido às condições de acesso ao pátio) para cuidar da mesma. Dessa forma, conversaram com as crianças e replantaram a flor mais próxima à sala de aula, em um canteiro no pátio.

No outro dia junto com a turma resolvemos trocar nossa planta de lugar levando-a para o pátio de cima, pois na atual situação fica complicado levar as crianças diariamente para regá-la. Acreditamos que quando o pátio estiver refeito possamos usar todos os espaços novamente. Essa situação nos entristece e nos preocupa, por não sabermos por quanto tempo as crianças não poderão usufruir dos espaços externos da escola (Diário das professoras Jaqueline e Tamires).

Imagem 76 - Criança cuidando da flor



Fonte: Da autora (2017).

A situação proposta para nós trouxe muita alegria, pois observamos e sentimos como a natureza atrai e revela momentos significativos e marcantes. Elementos que muitas vezes não são despercebidos por nós, para as crianças é uma conquista encontrá-los. Sentimos o envolvimento do grupo e o carinho para com a natureza. [...] Nessa última situação sentimos aquele sabor de “quero mais”. Ficamos planejando quais outros momentos como estes poderíamos proporcionar em nossa turma (Diário das professoras Jaqueline e Tamires).

Mesmo em condições desanimadoras em relação à estruturação dos ambientes externos, bem como com a dificuldade de locomoção das crianças, as atividades foram realizadas de forma contextualizada e permeadas de significados, com as professoras percebendo as possibilidades de exploração da realidade que tinham (CEPPI; ZINI, 2013; CAMPOS-DE-CARVALHO; SOUZA, 2008; HORN, 2004). E, mesmo não possuindo o contexto que consideravam perfeito para a prática com a Educação Infantil, realizaram momentos significativos e sensíveis com os pequenos.

Assim, a iniciativa e a força de vontade em realizar as propostas, mesmo sem o engajamento das demais colegas de trabalho (MENDONÇA; NEIMAN, 2013) e com o pátio totalmente desestruturado, foram o diferencial na prática das professoras Jaqueline e Tamires. Suas iniciativas em buscar conhecimento em uma área na qual sentiam-se inseguras e desenvolver práticas com uma faixa etária cujas características motoras dificultam o deslocamento pelos ambientes, demonstram que é possível realizar momentos de contato com a natureza na Educação Infantil, mesmo em condições adversas.

4.3.4 Relato das práticas na EMEI Criança Alegre

A professora Joelma Maia manteve as propostas que desenvolveu com as demais professoras participantes, sem realizar mudanças ou adaptações. Ela organizou três práticas para desenvolver, cada uma em um momento diferente.

A primeira foi inspirada na atividade “Microexcursão” (Cornell, 2008 , p.66) a qual intitulou de “Brincando com a lupa”. Seu desenvolvimento consiste em, inicialmente, observar o ambiente do pátio. Em seguida, cada criança recebe uma

lupa e passa a observar o espaço minuciosamente utilizando o recurso em questão. Finaliza com roda de conversa para trocar experiências.

A segunda e a terceira práticas, respectivamente, “Criando com a natureza” e “Brincando com a terra”, foram inspiradas nas propostas em que Cornell (2008 a e b) explora o contato direto com as árvores, a terra e as plantas, ou seja, a experiência direta. “Criando com a natureza” trata-se de uma caminhada pela escola, na qual as crianças coletam o que forem encontrando pelo chão (folhas secas, pedrinhas, pauzinhos, etc...). Após, colocam suas coletas em um pedaço de papel e conversam sobre as mesmas. Em seguida, solicita-se que montem um cenário com as coletas. Já a atividade “Brincando com a terra”, refere-se à exploração de um canteiro onde há uma árvore e terra. A atividade prossegue estimulando as crianças a colocar a mão na terra, cheirando, espalhando e sentindo. Depois, coleta-se terra com colheres, colocar em uma bacia com água para fazer tinta de barro. Finaliza-se a prática com registros em papel, explorando a tinta.

Na primeira prática, a professora levou as crianças para o pátio e realizou uma roda de conversa sobre a proposta. As crianças mostraram-se concentradas no que estava sendo combinado, expressando seus entendimentos: *“a gente tem que ter cuidado com a lupa”*; *“a lupa faz ver grande”*, *“vai dá pra ver todas as coisas”*.

Imagem 77 - Roda de conversa sobre a exploração com as lupas



Fonte: Da autora (2017).

Após a roda de conversa, a professora orientou as crianças a caminhar pelo pátio explorando a lupa para observar a natureza, deixando-as à vontade para escolher o que gostariam. Assim, permitiu que elas conduzissem o momento seguindo sua própria curiosidade e iniciativa (CORNELL, 1997), conforme registrado nas imagens 78, 79, 80, 81, 82 e 83.

Imagem 78 - Brincando com a lupa I



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: *“Tem um pauzinho aqui na folha profe!”* (fala da criança ao perceber que a folha possui a bainha e o pecíolo – partes que ligam a folha caule ou galho).

Imagem 79 - Brincando com a lupa II



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: Na foto acima, a menina de casaco azul escuro com capuz diz ter visto uma teia de aranha, *“uma teia, da aranha, tem uma teia da aranha”*; *“a aranha faz a teia para pegar os bichinhos”*.

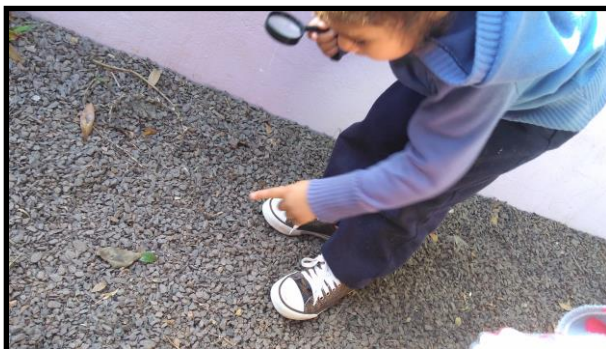
Imagem 80 - Brincando com a lupa III



Fonte: Da autora (2017)

Legenda: *“Tem umas folhinhas bem pequenininhas aqui no meio”*.

Imagem 81 - Brincando com a lupa IV



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: “Eu achei uma formiga!”.

Imagem 82 - Brincando com a lupa V



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: Observação de pequenos gravetinhos em volta da árvore, “tem um monte de pauzinhos aqui”.

Imagem 83 - Brincando com a lupa VI



Fonte: Da autora (2017)

Legenda: As crianças encontraram uma formiga carregando uma folha, “ela vai levar pras outras formigas”; “uma formiga bem pequenininha”; “tá carregando uma folha”; “vai levar no formigueiro”.

Após certo tempo, a professora reuniu a turma para conversar sobre a experiência e registrar o que observaram. As crianças utilizam canetas esferográficas e papel e, quando finalizavam, foram brincar pelo pátio. As imagens

84, 85 e 86 registram os desenhos das crianças e suas respectivas falas sobre os mesmos.

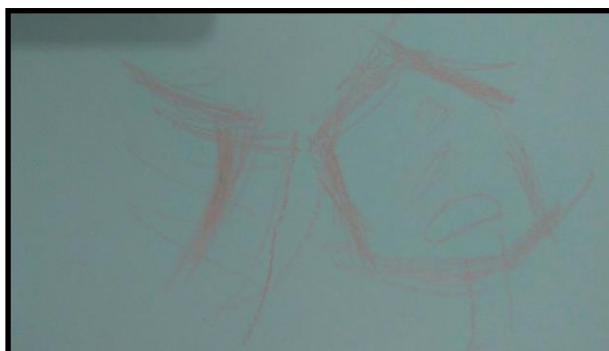
Imagem 84 - Registro – Brincando com a lupa I



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: *"Olha aqui profe, olha aqui profe o que eu fiz: uma formiga, uma aranha e uma folhinha bem pequenininha".*

Imagem 85 - Registro – Brincando com a lupa II



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: *"Eu tô com a lupa".*

Imagem 86 - Registro – Brincando com a lupa III



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: *"Eu fiz as folhinhas, as árvores e a grama".*

Ao final da proposta, enquanto organizava os materiais que foram utilizados e observava as crianças brincando no pátio, a professora Joelma expressou seu encantamento com o momento que havia sido desenvolvido: *“As crianças amaram poder observar com a lupa, cada espaço do pátio”*.

Observou-se que a professora conduziu o momento com respeito às individualidades e curiosidades de cada criança, não tendenciando suas ações, permitindo que pudessem seguir seu próprio ritmo, tempo de concentração e envolvimento com a proposta (CORNELL, 1997). Esses elementos, de acordo com a professora, decorrem de um exercício constante para sua prática, pois seu ímpeto é de prolongar a atividade tentando envolver as crianças por mais tempo, o que acabaria dispersando e agitando a turma.

Além disso, ela demonstrou preocupação em buscar diferentes estratégias para explorar os pátios da escola: *“a gente costuma ir para a praça sempre com o intuito de brincar livre, explorar os brinquedos. Por isso, mesmo conversando e explicando, as crianças querem extravasar e brincar”*. Para a professora, de modo geral, em sua escola, as idas aos pátios ocorrem sem uma reflexão pedagógica, como momentos mecanizados de extravaso de energia, nos quais não ocorrem os estímulos às percepções, observações e trocas de informação. Com as vivências com e na natureza, a atividade ao ar livre assumiu outro sentido.

A segunda prática realizou-se em três etapas: contemplação e observação de um canteiro na escola, que possui uma árvore e arbustos à sua volta; coleta de terra deste canteiro e mistura com água para fazer “tinta de barro”; registro explorando a “tinta de barro”. Primeiramente a professora organizou as crianças no ambiente realizando uma conversa sobre a proposta.

Professora: “Gente, vamos ficar bem quietinhos, em silêncio, observando as plantinhas do canteiro. E então, o que vocês estão vendo”?

Crianças: “A gente veio ver a terra”; “A árvore não tem folhas”; “Tem sim, bem lá em cima tem um pouquinho”; “Tem árvores pequeninhas” (*apontando para os arbustos em volta da árvore no canteiro*).

Professora: “Com cuidado, bem devagarinho, a gente vai subir no canteiro. (*as crianças foram subindo e a professora questionando...*). Podemos subir todos juntos? Como temos que ficar aí em cima”?

Crianças: “Tem que cuidar pra não pisar nas plantinhas”; “Pisar devagarinho”; “Não cabe todo mundo”.

Imagem 87 - Roda de conversa – Brincando com a terra



Fonte: Da autora (2017).

Enquanto conversavam sobre o cuidado com as plantas, algumas crianças, por iniciativa própria, abraçaram a árvore e continuaram participando da conversa naturalmente.

Imagem 88 - Crianças abraçadas na árvore



Fonte: Da autora (2017).

A profesora questionou as crianças sobre o que havia no canteiro e as mesmas responderam que havia “muita *terra*” e um “*um pouquinho de brita*”. Então, ela distribuiu as colheres explicando que, com cuidado, pegassem uma porção de terra.

Imagem 89 - Coleta de terra



Fonte: Da autora (2017).

Durante a coleta, as crianças conversaram entre si sobre ter cuidado com as plantas e pegar só um pouquinho de terra. Mostravam o quanto ou aonde haviam pego a porção depositando na bacia. Feito isso, a turma passou para a etapa de adicionar água. A professora questionou o que estava acontecendo com a mistura entre terra e água e as crianças foram respondendo: “é barro”; “não, não é barro, é tinta”; “é, é tinta de barro, nós vamos pintar”; “pode botar a mão profe”; “pode misturar”, “né que é tinta profe?”.

Imagem 90 - Tinta de barro



Fonte: Da autora (2017).

Seguindo, a turma foi dividida em três grupos, sendo que cada um recebeu um pedaço de papel e uma porção da tinta de barro para explorar. A orientação da professora foi que tocassem a mistura com as mãos e criassem desenhos livres utilizando seus dedos. Nas imagens 91, 92, 93, 94 e 95 estão registradas as produções das crianças.

Imagem 91 - Explorando a tinta de barro I



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: *"Tô fazendo uma floresta"; "Espera, eu vou passar a tinta aqui pra fazer o chão"; "Tem árvore".*

Imagem 92 - Explorando a tinta de barro II



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: *"Eu vou fazer um rio com a aguinha"; "Eu fiz a minha mão".*

Imagem 93 - Explorando a tinta de barro III



Fonte: Da autora (2017)

Legenda: A professora orientou individualmente o menino de camiseta azul clara estimulando-o a tocar na tinta, uma vez que estava demonstrando insegurança. Após o diálogo, ele envolveu-se na proposta e participou.

Imagem 94 - Explorando a tinta de barro IV



Fonte: Da autora (2017)

Legenda: “Eu vou fazer uma estrada”; “Eu tô fazendo o sol”; “Profe ele não quer ajudar no trabalho” (referindo-se ao colega que não queria colocar a mão no barro).

Ao perceber que um aluno não estava explorando a tinta, a professora aproximou-se incentivando-o a participar do momento. Ela questionou o menino se gostaria que a professora o auxiliasse a colocar a mão no barro e ele assentiu. Com seu auxílio, ele entrou em contato com o barro e o explorou com autonomia.

Imagem 95 - Explorando a tinta de barro V



Fonte: Da autora (2017).

Imagens 96 - Produções com a tinta de barro



Fonte: Da autora (2017).

Assim que foram terminando, as crianças higienizaram as mãos e passaram a brincar pelo pátio. A professora relatou que “brincar com a terra foi a melhor experiência. Vê-los tendo contato direto, cheirando a terra e espalhando, misturando com água e desenhando inúmeras possibilidades que poderiam fazer com as suas mãozinhas...”. Destacou também a influência que seu diálogo teve para que duas crianças que não estavam sentindo-se seguras também participassem. Por conhecer a realidade da sua turma, ela afirma que esse contato com a natureza ocorre mais

na escola do que com as famílias, o que Moyles (2010) e Duarte Jr (2010) também observaram.

A professora também relatou sua preocupação em relação ao contato das crianças com outros materiais: “dependendo da professora, as crianças não têm contato nem com cola, tinta têmpera ou melecas para explorar com as mãos. Imagina barro então! Como a gente peca em não explorar outros recursos”.

A terceira prática iniciou com uma roda de conversa na qual a professora explicou que cada colega receberia uma sacola de pano para passear pela escola e coletar elementos da natureza que fossem encontrando pelo caminho. A professora questionou a turma: “o que será que a gente vai encontrar pelo pátio?”, e as crianças foram respondendo: “folhinhas”, “pauzinhos”, “pedra”, “terra”.

Imagem 97 - Passeio pelos pátios para coleta



Fonte: Da autora (2017).

É válido ressaltar que durante o passeio, por meio do diálogo constante, a professora tentou manter a concentração das crianças sobre a coleta, seguindo as propostas de Cornell (2008a e b). Após, o grupo foi organizado para compartilhar suas coletas.

Professora: “Agora, cada um vai mostrar o que coletou no passeio. Pode tirar da sacola e ir colocando em cima do papel. Quem quiser falar, cada um de uma vez, pode falar o que foi encontrando”.

Crianças: “Eu coloquei terra na minha sacola”; “Grama e folhas”; “Peguei um monte de britas”; “Eu vi pauzinho e coloquei na sacola”; “Eu um pauzinho grande”; “Eu achei uma folha grande e seca”.

Imagem 98 - Compartilhando a coleta



Fonte: Da autora (2017).

Após o compartilhamento e manipulação dos recursos, a professora combinou com as crianças que quem quisesse brincar com os mesmos poderia ficar próximo ao papel e quem não quisesse poderia explorar os brinquedos. Assim, por iniciativa própria, as crianças escolheram o que gostariam de fazer prosseguindo a atividade. Nas imagens 99, 100 e 101, há o registro das produções com o que foi coletado.

Imagem 99 - Produção com as coletas I



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: “A gente está fazendo uma rua para as pessoas”.

Imagem 100 - Produção com as coletas II



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: “*É um barco para ir no rio*”.

Imagem 101 - Produção com as coletas III



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: “*Eu tô plantando uma árvore*”.

Feitas as práticas, a professora Joelma enfatizou em seus registros, assim como veio contribuindo nos encontros da formação, sua preocupação em relação à exploração dos pátios, uma vez que para ela “*a gente passa todo dia pelo pátio e não percebe tudo o que podemos fazer*”. A professora, em várias de suas falas, mostrou-se insatisfeita e frustrada com as vivências que as crianças têm desenvolvido na sua escola e com a postura das colegas em prender-se à rotina.

Geralmente frequentamos o pátio da escola para brincar nos brinquedos, porém explorá-lo de outra forma, com outros recursos, foi maravilhoso. Cada olhar de cada criança, cada questionamento nos fez repensar como é importante proporcionar o estudo sobre os cuidados, riscos, benefícios que pode oferecer (Diário da professora Joelma).

A professora destacou também a importância dos momentos de roda de conversa, tanto no início da proposta para explicar o que e como seriam desenvolvidas as ações da prática, quanto no final, para compartilhar.

Em todos os momentos propostos, fizemos uma roda de conversa para que as crianças despertassem e desenvolvessem as habilidades de observar, perceber, sentir e descobrir o meio natural sempre ressaltando o cuidado com a natureza, como devemos cuidar e preservar. Toda a turma demonstrou bastante interesse, queriam falar, dar opiniões, contar o que encontravam e o porquê estavam fazendo tal (Diário da professora Joelma).

Ao final das práticas, a professora Joelma mostrou-se sensibilizada com as propostas e com as possibilidades que se permitiu realizar.

Foi uma experiência emocionante conscientizar sobre o cuidar, respeitar, transformar e proteger o meio onde vivemos, fazendo cada criança olhar o mundo a sua volta com um carinho maior, sabendo respeitar aquilo que está no seu lado e com o que vive e convive (Diário da professora Joelma).

Cabe ressaltar também que a professora Joelma atuou no projeto tendo apoio somente da Coordenação Pedagógica e Direção da escola, ou seja, as demais colegas não se sensibilizaram com as propostas ou tampouco questionaram se a mesma precisava de algum tipo de auxílio.

O trabalho isolado de um professor, como no caso da Joelma, é citado por Mendonça e Neiman (2013) como algo recorrente em escolas. Porém, mesmo atuando sozinha, a professora dedicou-se e empenhou-se na realização das propostas, permitindo que sua iniciativa se sobrepusesse ao negativismo da realidade.

Além disso, a professora demonstrou apropriação do método do Aprendizado Sequencial, especialmente dos momentos de concentrar a atenção uma vez que sua turma dispersava-se constantemente durante a proposta. Conhecendo a sua turma, a professora fez uso das técnicas de Cornell (2008 a e b) para mantê-los atentos e

envolvidos, bem como avaliou sua conduta no sentido de respeitar os momentos de início e fim das situações, para que não se tornassem monótonas e/ou repetitivas, conforme o que ocorreu na sequência das outras professoras participantes da pesquisa.

4.3.5 Relato das práticas na EMEI Pequeno Cidadão

No encontro com as demais professoras participantes, a professora Maria Eliane Matias Dutra aplicou três situações com a programação de cada uma ser desenvolvida em momentos diferentes, ou seja, planejamento de três momentos com as crianças.

A primeira atividade intitulou de “Arca de Noé” na qual cada participante recebe uma figura de um animal, e, ao sinal do mediador todos passam a imitar os sons e gestos do animal em questão para encontrar seu par na roda. Na segunda proposta, cada criança recebe um metro de barbante, o qual deverá esticar em um espaço do pátio para observar apenas aquele local em específico. A última trata-se da observação do céu e exploração artística (os participantes são convidados a deitar e observar o céu; em seguida, caminham pelo ambiente para recolher algum objeto da natureza; ao final, utilizando terra molhada e o objeto recolhido, fazem um desenho expressando seus sentimentos em relação à atividade).

Analizando sua proposta inicial, a professora Maria fez adaptações nas atividades que havia pensado, reformulando práticas para desenvolvê-las em dois momentos. Iniciou com a atividade que intitulou de “Descubra quem sou pelo meu som”, inspirada em Cornell (2008), “Jogo dos animais” (p. 90) e “Que animal sou eu” (p. 96). No segundo momento aplicou duas atividades diferentes: a “Microexcursão” (Cornell, 2008, p. 66) e o registro da experiência utilizando borra de café e beterraba.

A professora justificou as mudanças no seu planejamento inicial ao fato do seu contrato na escola ter chegado ao fim, e, para então conseguir aplicar as propostas foi necessário adaptá-las a dois momentos.

Na primeira prática, “Descubra quem sou pelo meu som”, a professora encaminhou-se com a turma para o pátio e todos se sentaram em roda. Ela entregou uma carta para cada criança com imagens de animais (vaca, leão, gato e galinha) e seu verso estava pintado de uma cor específica para cada animal (verde, azul, laranja e rosa, respectivamente).

Imagem 102 - Roda de conversa - “Descubra quem sou pelo meu som”



Fonte: Da autora (2017).

A professora explicou que brincariam de descobrir qual animal os colegas estavam segurando em suas mãos. Mas, para isso seria permitido somente fazer o som que ele emite e que todos seriam chamados pela cor da carta que estavam segurando.

Professora: “Pessoal, hoje nós vamos brincar de descobrir que animal o colega tem em sua cartinha... mas a gente não vai falar o nome do bichinho, vamos imitar o som que ele faz.[...] Olha atrás da sua cartinha tem uma cor, não tem? A profe vai chamar a cor da cartinha e vocês vêm até aqui para imitar o som que o bichinho de vocês faz, certo? Agora esconde a cartinha de vocês e espera a profe chamar”.

Crianças: “Não pode falar, só mostrar, né profe?”; “Eu tenho “vedi””; “Eu tenho a vaca”; “Não pode falar, esconde a carta”; “A profe vai chamar”; “Eu tenho do “guêmio””; “Eu tenho igual”; “Profe, eu não sei qual eu tenho!”

Imagem 103 - Distribuição das cartas



Fonte: Da autora (2017).

Observou-se, nesse momento, a atitude da professora em concentrar a atenção das crianças por meio do diálogo. Mas, mesmo assim, elas vacilavam, o que é comum nesta faixa etária. Feita essa organização inicial, a professora passou a chamar as crianças de acordo com a cor de suas cartas.

Professora: “Quem tem a carta azul, da cor que o céu está, pode vir aqui pertinho de mim. (crianças vão se aproximando) Vamos falar bem baixinho para os colegas não ouvir, que bichinho vocês tem na cartinha?”

Crianças (sussurrando): “Um leão “pofe”!”, “Ele é bem “gandi” assim!”

Professora: “Vocês sabem imitar o som que o bicho de vocês faz? (crianças sinalizam que sim). Então virem lá para os colegas e façam o som!”

Crianças: (as crianças responsáveis pelo leão dão um urrido alto e forte, então todos começam a falar juntos) “Um leãããããooooo!” (logo na primeira tentativa).

Professora: “Vamos ouvir de novo!” (crianças imitam novamente e o grupo responde que é um leão). “Parabéns pessoal, muito bem!”

A atividade foi se desenvolvendo sucessivamente com o gato, a vaca e a galinha: a professora chamando as crianças e elas interagiam e se expressavam.

Imagem 104 - Crianças imitando a galinha



Fonte: Da autora (2017).

Ao final da atividade, a professora retomou os animais que os grupos imitaram e parabenizou as crianças pela participação, dando-lhes a opção de continuar brincando com as cartas ou explorar os brinquedos do pátio.

A professora Maria, ao perceber que as crianças estavam chegando ao limite de sua concentração permitiu que fossem escolhendo o que desejariam realizar ao invés de estender a atividade dirigida, atendendo à solicitação de flexibilidade do Aprendizado Sequencial (CORNELL, 2008a). Saber a hora de parar na Educação Infantil garante que a atividade não se torne monótona e as crianças fiquem impacientes, respeitando-se o tempo de cada uma.

Várias crianças aliaram a mímica ao som do animal. Por exemplo, o urgir do leão com o movimento dos braços, como se fossem suas garras, ou o cacarejar da galinha com o bater de suas asas. A professora permitiu que as crianças agissem livremente, demonstrando sensibilidade ao jeito de ser de cada um.

Este é um dos princípios básicos do Aprendizado Sequencial, perceber as possibilidades de cada envolvido permitindo que as expressem natural e tranquilamente, sem se preocupar com regras fixas (CORNELL, 2008a). Além disso, ouvir e perceber a intenção das crianças durante o desenvolvimento das propostas mostrando-se receptivo à elas e a condução que vão dando as mesmas, de acordo com suas interpretações, é essencial para que se sintam à vontade e se expressem (RINALDI, 2012; BARCELOS, 2012; SCHÖN, 2000; CORNELL, 1997).

A turma manteve-se atenta aos combinados e embarcou na magia do momento. Por vários segundos o silêncio era total, com cada criança esperando o que os colegas iriam imitar. Da mesma forma, por várias vezes, as crianças escondiam suas cartinhas para que o mistério sobre o animal que estavam segurando fosse mantido. Esse jogo de mistério e atenção foi conduzido pela professora através do diálogo, dos seus movimentos, entonação de voz, expressão facial e oral demonstrando estar totalmente entregue à proposta e preocupada em manter as crianças em um clima de alegria ao participar, como propõe Cornell (2008 a e b).

No segundo momento, a professora Maria envolveu sua turma na atividade “Microexcursão”. Foi com as crianças para o pátio onde conversou sobre o que havia no ambiente em que se encontravam. As crianças foram narrando os brinquedos existentes, a grama, as folhas, o céu, o sol, o vento, a cerca, entre outros.

Imagem 105 - Roda de conversa – Microexcursão



Fonte: Da autora (2017).

Após o diálogo, a professora mostrou os barbantes, questionou se as crianças conheciam o material e orientou que estendessem o mesmo no chão, pelo gramado, para olhar, bem de perto, o que havia no chão. Ela deixou as crianças livres para pegarem os pedaços de barbante para observar, como se pode verificar nas imagens e legendas desta atividade.

Imagem 106 - Microexcursão I



Fonte: Da autora (2017)

Legenda: A professora questiona o que a criança estava observando, e a mesma a responde: “*Tem muita graminha profe e também tô procurando bichinhos*”.

Imagem 107 - Microexcursão II



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: Fala da criança: *"Profe, se tu fica aí tem sombra, se tu sai vem sol."* A professora retruca: *"É mesmo? Me mostra onde está o espaço com sol e o espaço com sombra?"* (criança aponta com os dedos).

Imagem 108 - Microexcursão III



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: Fala da criança: *"Profe, eu vi um bichinho bem pequeninho!"* (aponta para a professora onde está o bichinho). A professora, com cuidado, pega o que a criança apontou e aproxima para observarem juntas e questiona se é um bichinho mesmo. A criança então responde: *"Não profe, é uma folha bem pequenininha"*.

Imagem 109 - Microexcursão IV



Fonte: Da autora (2017)

Legenda: Silêncio. Ao ser questionada, continuou observando atentamente.

Imagem 110 - Microexcursão V



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: Criança: *“Profe, tem uma formiga aqui!”* (com voz eufórica). Professora: *“Então vamos ficar bem quietinhas vendo o que ela faz...”* Criança: *“Ela vai pegar essas folhinhas”*. Professora: *“Mas para quê?”* Criança: *“Pra levar ‘pras’ outras formigas”*.

Imagem 111 - Microexcursão VI



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: Criança: *Eu tô olhando no sol.*

Boa parte da turma não realizou a proposta exatamente de acordo com o que a professora havia combinado inicialmente. Alguns correram pelo ambiente observando o fio se mexer com o vento; outros observaram os colegas desenvolvendo a proposta segurando seu barbante na mão; outros ainda aguardaram a professora orientá-los individualmente sobre como proceder no desenvolvimento da prática.

Essa possibilidade de abertura, flexibilidade da metodologia em questão (CORNELL, 2008 a e b) promove o desenvolvimento da autonomia e da criatividade das crianças, pois, mesmo com orientações sobre o que e como proceder, puderam expressar-se livremente. Todos, a seu modo, exploraram o barbante em um ambiente externo, ou seja, realizaram a sua “microexcursão” delimitando o próprio tempo e espaço de observação.

Após, a professora reuniu o grupo novamente para conversar sobre a atividade e, em seguida, entregou uma folha para cada criança orientando que desenhassem o que viram durante a microexcursão. Ela enfatizou que usariam dois materiais para realizar a pintura. Foi passando os pratos com a borra do café e os pedacinhos de beterraba para que as crianças fossem visualizando e cheirando.

Enquanto isso, questionava se sabiam o nome dos materiais que usariam para pintar. As crianças souberam identificar tanto a borra do café quanto a beterraba.

Imagem 112 - Crianças explorando materiais para pintura



Fonte: Da autora (2017).

Durante o registro que observaram, a professora retomava observações e as crianças interagiam contando o que haviam visto. Alguns finalizaram em poucos minutos e outros permaneceram por mais tempo concentrados e atentos ao desenvolvimento da proposta.

Imagem 113 - Registro da Microexcursão



Fonte: Da autora (2017).

A professora observou uma criança passando a língua na beterraba e a olhando atentamente. Então a questionou se ela gostaria de falar algo, quando a

criança retrucou “*pode comer a beterraba?*”. A professora assentiu, e, prontamente, a criança começou a comer. Vendo a colega, outras crianças quiseram provar.

Imagem 114 - Criança comendo a beterraba



Fonte: Da autora (2017).

Legenda: *Pofe, eu gosto de beterraba... a tia faz na comida... a mão ficou pintada!*

Finalizando seus registros, as crianças entregaram para a professora e correram para explorar o pátio. Novamente a professora permitiu que as crianças se detivessem ao registro de acordo com seu próprio interesse e tempo de concentração, o que foi variável.

Nos momentos propostos pela professora Maria evidenciou-se seu envolvimento afetivo com as crianças e sua entrega às propostas. Nas atividades as crianças reagiram diferente do apresentado pela professora, e, ao invés de forçá-los a seguir o acordo, ela permitiu que as crianças conduzissem o tempo e o andamento da vivência com espontaneidade, reiterando o foco na prática e não os objetivos e expectativas da própria professora (CORNEILL, 2008b; OLIVEIRA, 2002; TRAVASSOS, 2004; CAPITULINO; ALMEIDA, 2014; HORN, 2004).

Durante minha graduação, tive poucas, porém, válidas experiências sobre práticas pedagógicas relacionadas ao meio ambiente. Essas vivências impulsionaram meu desejo de participar dessa pesquisa, e assim desenvolver junto às crianças algumas experiências no meio ambiente. Os momentos destinados a essas práticas foram ricos, cheios de aprendizagens (para ambos os lados). Ressignificamos o uso dos pátios escolares e nos conectamos um pouco mais com a natureza, observando e contemplando as “miudezas” a nossa volta.

Essas práticas me ajudaram a refletir sobre o meu papel de educadora, muitas vezes a rotina escolar nos acomoda e deixamos de buscar meios para ampliar as potencialidades das crianças, esquecendo da sua capacidade de criar, de desviar do proposto e nos mostrar algo novo, ou um olhar novo sobre um mesmo objeto (Diário da professora Maria).

A história de vida vinculada à carreira profissional da professora Maria é o diferencial do seu saber-fazer pedagógico, já que é resultado de suas vivências particulares e acadêmicas (TRISTÃO, 2013; SCHÖN, 2000; BARCELOS, 2015; CARVALHO, 2008). A professora mostrou-se sensibilizada em vários momentos do programa de formação continuada e em suas práticas com as crianças, quando retomava relatos de sua infância no sertão nordestino.

Percebeu-se o amor que depositou em cada momento e a preocupação em torná-los especiais para as crianças (MENDONÇA; NEIMAN, 2013; MATURANA 1998). Da mesma forma, atentou para detalhes como a observação do verde da grama e o sentir do vento fresco, sensações e experiências, que para ela deveriam ficar registradas nas memórias das crianças. A prática amorosa e sensível permeou as interações da professora, que buscou e conseguiu adaptar a proposta do Aprendizado Sequencial, sensibilizando e envolvendo as crianças integralmente.

Assim, encerraram-se as práticas organizadas pelas professoras participantes da pesquisa. Foram momentos de observação, troca de experiências e vivências significativas. A participação destas profissionais foi fundamental para a realização da pesquisa. Agora, seguem as análises comparativas destas práticas.

4.4 Traçando relações entre as práticas das professoras participantes: colheitas potentes

Neste subcapítulo serão relacionados elementos referentes ao programa de formação continuada oferecido por meio desta pesquisa, as práticas das professoras

participantes, os aportes teóricos e legais trazidos no decorrer do trabalho e as manifestações singulares e subjetivas que foram surgindo durante o processo. Além disso, serão retomadas descrições e interpretações feitas pela autora, buscando sintetizar resultados quanto aos objetivos e ao problema de pesquisa.

Dessa forma, o texto está organizado em três partes, as quais contemplam as potências da Educação Ambiental na Educação Infantil a partir dos seguintes aspectos: as vivências com a natureza através do Método do Aprendizado Sequencial; a formação continuada dos professores com este método para a exploração do pátio das escolas e o pátio das escolas como ambiente de aprendizagem

4.4.1 A potência das vivências com a natureza na Educação Infantil: o Método do Aprendizado Sequencial

Este trabalho de pesquisa em Educação Infantil partiu das inquietudes da pesquisadora, enquanto professora desta etapa, atenta às características de desenvolvimento que as crianças apresentam nesta faixa etária. O acompanhamento da rotina nas escolas e as relações com as vidas das crianças (permanência em turno integral na escola; convivência em centros urbanos; moradias com pouco ou nenhum pátio externo e influências das mídias e tecnologias) instigaram-me a buscar respostas sobre como aproximar as crianças da natureza neste contexto.

Quando me deparei com o método do Aprendizado Sequencial, ele despertou-me o interesse. Isto porque entendo que as crianças, em sua primeira infância, descobrem o que está à sua volta experimentando com e através do ambiente, construindo significados e relações (OLIVEIRA e VARGAS, 2009; BRASIL, 1998). Desse modo, as práticas na Educação Infantil devem levar em consideração a necessidade de interações lúdicas (BRASIL, 2010).

Considerando que as crianças pequenas possuem capacidades de percepção altas e mostram-se especialmente sensíveis aos sentidos (RINALDI *in* CEPPI; ZINI,

2013), acredita-se que a formação integral das mesmas vai além do desenvolvimento das suas capacidades intelectivas, pois aprendem por meio da interação, da vivência, do toque e do sentir, explorando relações e sensações sutis do corpo e do ambiente (MARIN, 2009; MENDONÇA, 2016). Dessa forma, a proposta de trabalho por meio da Educação Ambiental vivencial vem a ser uma forma de contribuição ao desenvolvimento emocional das crianças.

Essa articulação entre o viver e o sentir no processo de aprendizagem (DUARTE JR, 2010), considera que as sensações vêm antes das experiências diretas (RODRIGUES, 2015), ou seja, primeiro se vivencia e depois se aprende (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004). Desse modo, na Educação Infantil, a aprendizagem não se dá separada da experiência (SCHÖN, 2000).

Partindo desses pressupostos, a emoção coloca-se em evidência à razão (MATURANA e VERDEN-ZÖLLER, 2004), assim como a exploração do corpo, seus movimentos, possibilidades e sentidos potencializam o desenvolvimento das relações com os outros e com o ambiente (LARROSSA, 2000).

Entende-se a escola, neste cenário, como incentivadora da vivência em grupo, na qual as crianças desenvolvem um sentimento de pertencimento e reconhecimento da própria personalidade (RINALDI, 2012; SCHNEIDER, 2008). Portanto, a instituição escolar, atualizada e contextualizada, proporciona experiências de apropriação e criticidade dos valores sociais e culturais (BARCELOS, 2005), ofertando às crianças condições para enfrentar o mundo contemporâneo (CARVALHO, 2008).

Nesta perspectiva, vê-se o trabalho com a Educação Ambiental na Educação Infantil como uma prática educativa permeada pelo amor, pelo cuidado consigo, com o outro e com o meio ambiente (MATURANA, 1998). Buscou-se, nesta pesquisa, fugir das concepções tradicionais por meio de uma abordagem que valoriza e desenvolve a solidariedade, a democracia, o respeito às diferenças, o diálogo, a criticidade, o sensível e o estético (SATO, 2015; LOUREIRO, 2002; DUARTE JR, 1991; MENDONÇA; NEIMAN, 2013; CARVALHO, 2008; MATURANA, 1998).

Com tudo isso, e, considerando que nos ambientes externos as relações são mais intensas e estimulam com mais evidência a comunicação, a integração, a socialização e a cooperação (ARRIBAS, 2004), nesta pesquisa, escolheu-se a prática das vivências com a natureza através do método do Aprendizado Sequencial para desenvolver práticas de Educação Ambiental na Educação Infantil.

As legislações nacionais abordam a proposta aqui desenvolvida. Nos eixos norteadores das DCNEI (BRASIL, 2010) estão presentes conceitos de experiências sensoriais, vivências éticas e estéticas com o ambiente, incentivo à curiosidade, exploração e conhecimento em relação ao mundo e à natureza, bem como a importância da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão.

O RCNEI (BRASIL, 2001) prevê o desenvolvimento de práticas de Educação Ambiental na Educação Infantil de modo a proporcionar o contato das crianças com o meio ambiente de modo, estimulando a curiosidade e desenvolvendo as relações com a natureza e com os outros, respeitando e preservando todas as formas de vida.

A BNCC (BRASIL, 2017) que vem sendo construída coletivamente e está em processo de aprovação, também ressalta aspectos e conceitos relativos à educação estética. Os direitos de aprendizagem listados no documento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) se concatenam à abordagem das vivências com a natureza, pois tratam da convivência em grupo, da exploração de ambientes através do lúdico e do brincar, da expressão livre e criativa, envolvendo as emoções e os sentidos, bem como valorizam as experiências de cuidado consigo, com os outros e com o meio. Também, os campos de experiências da BNCC (BRASIL, 2017) relacionam-se à abordagem desta pesquisa.

Através do programa de formação continuada, organizado a partir desta pesquisa-intervenção, buscou-se verificar, entre os professores de Educação Infantil, as apropriações do método do Aprendizado Sequencial na exploração dos pátios das escolas em que atuam.

Na primeira etapa do programa, houve uma discussão em grupo na qual todas as participantes afirmaram que não tinham conhecimento sobre a metodologia antes da mesma ter sido apresentada na formação. Porém, desde o primeiro contato com a proposta, relacionaram diversas semelhanças com sua prática nas escolas.

Os apontamentos das professoras tratavam tanto de situações realizadas em sala de aula quanto em ambientes externos, bem como de propostas planejadas para o desenvolvimento de objetivos específicos ou rotina diária. Desse modo, antes de aplicar o método com as crianças, as professoras constataram que as etapas da Aprendizagem Sequencial (entusiasmar, concentrar, experienciar e compartilhar) eram próximas à sua prática.

Assim, as professoras perceberam que para desenvolver propostas de Educação Ambiental com suas turmas necessitariam apenas adaptá-las, exercitando um olhar diferente sobre suas ações, de modo a valorizar sua trajetória pedagógica (BARCELOS, 2005). A partir desta constatação pode-se afirmar que já se experencia a Educação Ambiental estética e vivencial na Educação Infantil nas escolas, de modo intuitivo e esporádico às atividades desenvolvidas com as crianças.

Como exemplo disso pode-se citar que se exploram os sentidos nas mais diversas possibilidades da rotina (respiração nos momentos de volta à calma e concentração; o tato; o olfato e o paladar nas refeições; audição e visão durante as atividades dirigidas e explorações livres) ou os cuidados com o desperdício de água, comida, papel, entre outros.

Da mesma forma, nos pátios, há o cuidado e atenção com os seres vivos promovido por meio do diálogo e de orientações, ou pela exploração e contato com folhas, plantas, terra, areia, britas, grama, sol, vento, frio, calor, etc. Constatou-se que há a presença da educação estética nas ações cotidianas das professoras, as quais, acreditavam tratar-se apenas do desenvolvimento da rotina convencional.

Ao final da primeira etapa do programa de formação continuada, após as professoras terem participado de duas vivências com a natureza seguindo o

Aprendizado Sequencial, repetiu-se o questionamento referente à possibilidade de serem desenvolvidas atividades a partir desta abordagem metodológica na Educação Infantil. Em unanimidade assentiram.

Sobre as vivências com a natureza, as professoras elencaram propostas que exploram o envolvimento dos sentidos na relação com o ambiente: na sombra das árvores; no calor do sol; no frio do inverno; com sons diversos; no acompanhamento de algum plantio e na manutenção de plantações; com observações e contemplações e sensações, estimulando sensações e a liberdade de expressão, de escolhas e de tempo na entrega às propostas.

Para as professoras, o trabalho por meio das vivências com a natureza, envolvendo o corpo, as sensações e o meio ambiente são elementos primordiais nos processos de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil, uma vez que se adequam às características das crianças nesta faixa etária. Para as professoras, nesta etapa do ensino, as aprendizagens estão totalmente vinculadas ao corpo e às interações, o que é afirmado também pelos autores.

Como primeira etapa da Educação Básica, as professoras ressaltaram a importância da reflexão pedagógica a partir destas abordagens, pois os resultados na aprendizagem agregam à trajetória escolar da criança. Ou seja, se desde pequenas forem estimuladas a explorar o ambiente e as potencialidades do seu corpo com liberdade e criatividade, conseguirão desenvolver habilidades integrais cognitivas e sensíveis. Além disso, oferecendo-se possibilidades de aprendizagem que fujam dos padrões tradicionais desde a Educação Infantil, estimula-se a criticidade, a expressão e a noção de pertencimento de mundo das crianças.

As professoras enfatizaram, também, que, por meio das vivências com a natureza, as crianças aprendem através da interação, da socialização e da participação, possibilitando a abertura para questionamentos e a condução de trabalhos pautados por suas curiosidades e afinidades.

Especificamente sobre o método do Aprendizado Sequencial, as professoras reconheceram os quatro passos propostos na sua rotina com as crianças. Elas

narraram que ocorrem momentos de atenção, de orientação, de práticas e de compartilhamento. Quando se apropriaram do método do Aprendizado Sequencial, as professoras participantes, com suas turmas, associaram-no à sua rotina com adaptações conforme a faixa etária, as realidades de pátio e as atividades que propunham.

A perspectiva flexível e adaptável, bem como a natureza como fonte inspiradora para a aprendizagem através dos jogos e brincadeiras, são pressupostos que Cornell (2208 a e b; 1996; 1997) enfatiza ao propor o método do Aprendizado Sequencial. Estes aspectos estiveram presentes nas práticas de todas as professoras participantes, uma vez que conseguiram tanto aplicar atividades exatamente da maneira que o autor descreveu em suas obras, quanto criar novas possibilidades a partir de inspirações no método, inclusive recriando nomes para as atividades, conforme fizessem sentido para elas e para as crianças.

A flexibilidade do método permitiu adequações de acordo com as realidades e necessidades de cada turma, espaço físico e professora. Porém, exigiu destas a constante observação dos princípios do método, os quais reportam-se à avaliação da postura com a qual o profissional ensina e a capacidade de enxergar potencialidade em cada criança (CORNELL, 2008b) de modo a conduzir o tempo e a intensidade das e nas propostas.

Apropriar-se da flexibilidade do método não significa agir sem um propósito ou planejamento, mas sim desapegar-se das suas próprias expectativas, permitindo que a criança e suas curiosidades sejam o foco da prática. Houve momentos em que as crianças reagiram diferente do proposto pela professora e, ao invés de mantê-las presas ao planejamento esperado, foi permitido que agissem a partir de suas iniciativas.

Por exemplo, nos dois momentos propostos pela professora Maria, as crianças expressaram-se livremente: na atividade em que deveriam imitar o som dos animais, aliaram a mímica à proposta, e, na microexcursão, vários detiveram-se a acompanhar o fio balançando no vento enquanto corriam ao invés de esticá-lo no chão para observação delimitada do espaço. Da mesma forma, na atividade de

coleta pelo pátio, com a professora Joelma, várias crianças, após compartilhar o que haviam coletado, preferiram explorar os brinquedos do que os recursos da coleta.

Nas três situações, as professoras abriram possibilidade às crianças expressarem o que e como gostariam de proceder frente à proposta, encorajando-as a fazer escolhas e agir por sua vontade e autonomia, demonstrando estarem abertas às individualidades de cada uma, conforme prevê Cornell (2008 a e b). Contudo, o que se vê na prática, muitas vezes, é a insistência dos professores em enquadrar as crianças às propostas que pensaram ser adequadas, não permitindo a livre expressão das mesmas.

Essa postura respeitosa e acolhedora que a flexibilidade oferece à prática do professor, encaminhou as professoras participantes ao cumprimento das cinco regras propostas pelo autor para o ensinamento ao ar livre: ensinar menos e compartilhar mais; ser receptivo; concentrar a atenção; observar e sentir primeiro e falar depois e manter o clima de alegria na prática (CORNELL, 2008 a e b). Por meio do diálogo e das expressões do corpo (gestos, tom de voz, face) todas as professoras participantes preocuparam-se em manter um clima alegre e leve durante as propostas, mostrando-se receptivas às contribuições das crianças.

Cada professora, do seu jeito, experienciou-se como educadora ambiental na Educação Infantil. No caso da professora Denise evidenciou-se a receptividade com que tratou as contribuições e interpretações das crianças: escutou-as atentamente e retomou as conversações em outros momentos, o que se mostra fundamental na Educação Infantil (RINALDI, 2012).

A professora Joelma atentou para a importância de concentrar a atenção da turma, realizando vários momentos de conversa e orientação durante as propostas. Sua expressão facial, tom de voz e diálogo com as crianças permitiram momentos de concentração das crianças.

O entendimento e a aplicação na prática das cinco regras vão ao encontro da compreensão do processo de aprendizagem na Educação Infantil, uma vez que as crianças pequenas aprendem através da imitação (SCHÖN, 2000). Tendo como

exemplo a postura de um profissional sensível, receptivo, flexível, participativo, atento, respeitoso, amoroso e comunicativo (CORNELL, 2008 a e b), as crianças reproduzirão tais condutas em suas atitudes.

Outro elemento que apareceu nas práticas das cinco professoras participantes foi o conhecimento da sua turma, proporcionando atividades de acordo com suas possibilidades e potencialidades (TRAJBEL *in* CORNELL, 2008b). Nenhuma das professoras propôs situações que não se adequaram às crianças ou ambiente de exploração. Pelo contrário, fizeram reformulações em seus planejamentos prévios considerando as especificidades das turmas. Da mesma forma, atentaram sobre a hora certa de finalizar a proposta antes de torná-la monótona (CORNELL, 2008a), possibilitando às crianças a escolha em permanecer explorando a atividade ou partir para outra situação.

Quanto às crianças, mesmo não sendo o foco desta pesquisa, foram o público-alvo das professoras participantes, e assim, fundamentais no desenvolvimento das práticas. Observei que, cada turma (no ambiente de sua escola, com sua professora e características particulares de espaço, faixa etária, curiosidades e afins), por conviver diariamente por muitas horas diariamente, compartilha vínculos afetivos.

Em todas as turmas evidenciou-se que a troca entre os colegas e professoras influenciou as explorações ao ar livre: encorajando em momentos de insegurança, deixando à vontade para expressões diversas e estimulando a solidariedade (auxílio na locomoção, exploração de algum material).

Percebi que as atividades proporcionaram momentos de deslumbramento e encantamento, interação social e com o ambiente. Por meio das falas das crianças, evidenciou-se que o que estava sendo proposto era novo para as mesmas, transparecendo a novidade da situação.

Como a espontaneidade, a curiosidade e a liberdade permearam as vivências com e na natureza, levanta-se a hipótese que essa flexibilidade pode ter causado insegurança nas crianças, pois estão habituadas a seguir combinados e regras

diversos, tanto na escola quanto com as famílias, assim, ficavam aguardando as orientações e permissões das professoras. Ao sentirem livres, entregavam-se às propostas. Pude constatar que as crianças em contato com a natureza expressam-se mais, devido à liberdade que o ambiente possibilita para sentir e experienciar. O ambiente media a expressão.

Constatou-se, a partir das análises e relações entre os aportes teóricos organizados nesta pesquisa e as práticas desenvolvidas (formação continuada de professores e atuação das professoras participantes em suas turmas) que as vivências com a natureza e o método do Aprendizado Sequencial se encaixam às práticas de Educação Infantil como possibilidades de práticas de Educação Ambiental, possibilitando ao professor reinventar-se e reinventar o uso do espaço escolar e dos seus arredores.

4.4.2 A potência da formação continuada para professores de Educação Infantil em Educação Ambiental com foco no Aprendizado Sequencial e na exploração dos pátios das escolas

A proposta de realizar um programa de formação continuada para professores de Educação Infantil abordando práticas de Educação Ambiental nos pátios das escolas através do método do Aprendizado Sequencial e das vivências com a natureza, partiu de duas situações. A primeira trata dos questionamentos sobre o déficit de formação continuada nesta área para os professores da etapa de ensino em questão e o quanto essa falta influi nas práticas pedagógicas com as crianças. A segunda contempla a necessidade de se produzir material científico, uma vez que não se encontrou referencial bibliográfico específico que respondesse aos questionamentos que nos colocávamos e atendesse aos objetivos propostos.

Desse modo, iniciou-se uma busca por referencial teórico e aportes legais sobre os processos de formação continuada em geral, passando a considerar especificamente o viés voltado à Educação Ambiental na Educação Infantil. Da mesma forma, delimitou-se a análise à realidade dos professores de Educação Infantil vinculados à rede municipal de ensino de Lajeado/RS.

Tendo em vista a escolha por uma metodologia vivencial, a formação continuada de professores também teria de proporcionar aos docentes a vivência prática da abordagem metodológica em questão, para que, assim como seus alunos, se apropriassem do conteúdo através das explorações do seu corpo e sentidos.

Tornou-se importante delimitar, primordialmente, a criança/aluno como centro das ações dos professores. Entendeu-se como fundamental que o professor conhecesse a realidade de cada criança (RINALDI, 2012), respeitando suas individualidades (MOYLES, 2010) e considerando-a como elemento essencial nos processos de ensino e de aprendizagem (BARCELOS, 2015).

Nesse contexto, a profissão do professor se constrói em uma perspectiva complexa, que abarca tanto as instâncias cognitivas quanto as sensíveis, emocionais e sentimentais (LESSARD; TARDIF, 2008). Especificamente na Educação Infantil, essa complexidade se evidencia pelo contato constante e diário com as famílias dos alunos, com os funcionários da escola (rotina e divisão de ambientes) e na socialização com os colegas de trabalho (troca de turnos).

As escolhas e concepções de formação continuada se deram em função da necessidade da educação manter-se atualizada e contextualizada à realidade sociocultural (TRISTÃO; JACOBI, 2010), fugindo das imposições da pedagogia tradicional e das amarras dos currículos (SATO, 2002; IMBERNÓN, 2010; DUARTE JR, 1991).

O foco da formação continuada decorrente desta pesquisa está aliado aos pressupostos presentes nas legislações nacionais: foco no aluno, atualização metodológica e contextualização à realidade. Os documentos norteadores preveem que as mesmas ocorram em regime colaborativo entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios (BRASIL, 1996) e reconhecem a necessidade de capacitação permanente dos professores (BRASIL, 1997).

Especificamente na área da Educação Ambiental, o PRONEA (BRASIL, 2014) prevê linhas de ações e estratégias para o fomento da formação continuada dos professores, incluindo parcerias com instituições de ensino e o terceiro setor na

construção de material técnico e pedagógico, promoção de eventos, seminários, entre outros. Já o PROFEA (BRASIL, 2006), parte dos princípios da PNEA (BRASIL, 1999) e do PRONEA (BRASIL, 2014), com o objetivo de qualificar as iniciativas públicas por meio de processos contínuos de formação continuada a nível nacional.

No entanto, o que se acompanha, na maioria das vezes, é o distanciamento e a incoerência entre os programas de formação (continuada ou licenciatura) e a prática dos professores, conforme apontam estudos de diversos autores (CHAVES; FARIAS, 2005; BONOTTO, 2005; GOUVÊA, 2006, TOZONI-REIS et al., 2013).

Esse distanciamento, ou até mesmo a falta de ênfase na Educação Ambiental durante a formação, faz com que os professores sintam-se inseguros em realizar práticas voltadas a essa temática (TRISTÃO, 2013). Da mesma forma, a trajetória de vida de cada profissional influencia nas suas preferências no trabalho, pois há um entrelaçamento entre as competências emocionais e cognitivas que definem as áreas com as quais se terá mais afinidade e se atuará com mais ênfase (SCHÖN, 2000; BONOTTO, 2005; BARCELOS, 2005; PERRENOUD, 2001; MADALÓZ; ORMEZZAN, 2013).

As professoras participantes desta pesquisa relataram que não há uma cobrança incisiva por formação continuada nem mesmo a oferta constante de programas. Essa realidade tendencia, muitas vezes, à acomodação dos profissionais que, sabendo de sua estabilidade profissional, acabam não buscando por formação nas áreas com as quais não se identificam.

Partindo desse contexto, evidencia-se a importância do professor de Educação Infantil reconhecer-se enquanto educador ambiental, construindo e reconstruindo seu papel de acordo com as realidades e necessidades das crianças envolvidas, pois as especificidades desta etapa de desenvolvimento estão muito relacionadas às interações com o outro e com o meio, explorando possibilidades de ser criança.

A formação continuada proposta nesta pesquisa foi estruturada a partir dos conceitos e abordagens descritos até então. Inicialmente, as participantes foram

questionadas sobre quais seriam suas expectativas para com o programa e as respostas basearam-se na busca por novos conhecimentos/possibilidades de intervenção nos pátios das escolas e a desacomodação da e na prática.

Em seus relatos ressaltaram a inexistência de disciplinas voltadas à Educação Ambiental nas graduações (maioria Pedagogia) e a falta de formação continuada que abordasse este tema. Além disso, mostraram-se interessadas em experimentar novas possibilidades de exploração dos pátios de suas escolas.

Na formação rememoraram suas experiências com a natureza, especialmente na infância, os lugares que viveram e as pessoas que conheceram. Constataram o quanto foram se distanciando da natureza ao longo da vida e o quanto essa aproximação as fazia bem (LEFF, 2012; MENDONÇA, 2012; DUARTE JR, 2010).

A partir dessa reflexão, as professoras trouxeram o fato de que as lembranças de contato com a natureza que seus alunos terão estarão atreladas, muitas vezes, às vivências realizadas na escola, local onde passam boa parte do seu tempo. Assim, perceberam a responsabilidade em proporcionar situações diversificadas e sensíveis com suas turmas.

Porém, à princípio, as professoras consideravam que não realizavam práticas de Educação Ambiental, pois muitas estavam associando às mesmas ao estereótipo que se tem desta área, como atividades em forma de trilha, separação do lixo e afins. Outras conseguiram elencar momentos de exploração dos sentidos, contato direto com ambientes externos considerando a relação homem e natureza nas práticas educativas, valorizando os sentidos e as sensações como práticas de Educação Ambiental.

As participantes demonstraram concepções de Educação Ambiental voltadas para uma visão tradicional. Ao tomarem conhecimento da metodologia do Aprendizado Sequencial, as professoras perceberam sua presença no cotidiano. Quando se aprofundaram teoricamente sobre o método durante a formação, o relacionaram às suas práticas, pontuando situações em que ocorrem também em ambientes internos.

Quando participaram dos momentos de vivências, as incorporaram à metodologia e, nas rodas de conversa, trouxeram sugestões e possibilidades de adaptações para suas turmas. No processo, se destacou a vontade de permitir que seus alunos sentissem e experimentassem o que haviam experienciado com seus corpos nas vivências noturna e diurna proporcionadas pela pesquisadora e sua orientadora.

Essa sensibilização proporcionada através da exploração dos seus sentidos nas vivências com a natureza evidencia a importância dos professores se colocarem no lugar de seus alunos e, assim, entenderem o que eles sentem a partir de suas intervenções. Ou seja, as vivências retomaram nos professores sentimentos e memórias de coisas, pessoas, fatos e lugares com significados especiais, que perceberam ser importante proporcionar também às crianças.

A reflexão da prática e a percepção do que já vem sendo feito em Educação Ambiental, mesmo sem formação específica ou estrutura ideal, foi um dos pontos que as participantes mais ressaltaram ao final do programa. Seus relatos evidenciaram que também consideram a importância de adaptar as práticas à estrutura e possibilidades de cada escola. Da mesma forma, sentiram a relevância da autocrítica sobre as escolhas pedagógicas e das lembranças que deixarão em seus alunos.

Ver possibilidades em sua realidade para a prática com as crianças motivou as professoras participantes da segunda etapa do programa de formação. As cinco que se dispuseram a dar continuidade ao programa, mostraram-se abertas à mudança e constante reflexão de suas práticas, tendo como foco as necessidades e curiosidades de seus alunos e as potencialidades dos pátios das escolas em que atuam.

Três professoras participantes tomaram conhecimento da abordagem em questão através do programa de formação continuada; uma havia participado de oficinas sobre a temática durante a graduação e outra conhecia práticas semelhantes a partir da licenciatura em biologia. Ou seja, o programa possibilitou

que, mesmo tendo pouco ou nenhum conhecimento sobre a metodologia, é possível buscar construir conhecimento e aplicar com as crianças.

A autocrítica foi constante entre as professoras participantes. Todas refletiram sobre como costumavam explorar os pátios de suas escolas e, se desacomodaram, se questionaram, criticaram e exercitaram um novo olhar sobre as estruturas disponíveis.

As professoras participantes partiram da constatação de que não precisariam pensar em mudanças grandiosas em seus pátios, ou na rotina com suas turmas, pelo fato de a educação vivencial valorizar o que já se tem e o que já vem sendo feito, o que é coerente com a proposta de Barcelos (2005). Desse modo, ao aprofundarem seus estudos sobre a abordagem e aplicação de práticas entre si, algumas refizeram seus planejamentos iniciais por perceberem que as atividades poderiam ser simples e, mesmo assim, permeadas de significados.

Por exemplo, as professoras Denise e Ana haviam planejado sequências mais longas, e, após realizar com as colegas e refletir sobre a realidade de suas turmas, perceberam que poderiam fazer modificações para tornar os momentos mais espontâneos. Da mesma forma, em virtude do tempo para aplicação (final do contrato da professora Maria) ou mudanças nos ambientes externos (professoras Jaqueline e Tamires), houve adaptações para garantir o foco nas crianças durante o processo.

A possibilidade de flexibilização das propostas e a busca por estratégias para as mesmas serem desenvolvidas em cada turma foram constantes. As professoras Ana, Jaqueline e Tamires encorajaram-se a sair da sala de aula com crianças com dificuldade de locomoção, enfrentando um desafio que as mantinha dentro do ambiente. Organizaram propostas que as deixaram seguras durante o processo: Ana solicitou auxílio da colega da Turma E; Jaqueline e Tamires respeitaram as preferências das crianças para conduzir os deslocamentos (cantigas e “caça ao tesouro”). Já as professoras Joelma, Maria e Denise exploraram o diálogo com as turmas no desenvolvimento de suas práticas.

Essas particularidades podem ser relacionadas também ao ambiente de convívio e à história de vida entrelaçada à prática pedagógica. As subjetividades de cada professora participante afetaram seu envolvimento nas atividades em pesquisa. Todas foram convidadas a registrar suas práticas por meio de diários, cuja formatação poderiam organizar como preferissem. Quatro professoras registraram suas interpretações incluindo nos seus escritos reflexões sobre a formação e como as escolas receberam a proposta. Uma das professoras registrou, de forma breve, como iniciou e finalizou o programa, não detalhando as práticas.

O entrelaçamento entre vida profissional e particular; acontecimentos dentro e fora da escola; prática individual e coletiva; proposta e resposta das crianças afetou o momento das práticas e, portanto, a coleta de dados. Ou seja, a ação dos professores está permeada por um contexto muito maior do que sua sala de aula e escola, por isso a importância das formações respeitarem e reconhecerem as subjetividades.

Em duas escolas houve adesão por parte do grupo de colegas, que deram sequência às atividades em forma de projeto, envolvendo a comunidade escolar. Assim, as atividades realizadas pelas professoras participantes foram propulsoras de reflexão na escola, estendendo às demais turmas este tipo de intervenção nos pátios.

Houve também a escola em que a professora participante sentiu-se isolada na busca por novas possibilidades para sua turma, sem trocar com demais colegas, que mostraram-se desinteressadas. O trabalho individualizado de um professor na área da Educação Ambiental é abordado por TRISTÃO; JACOBI (2010), quando ressaltam que essa é a realidade de muitas escolas, justificada pela falta de formação e insegurança teórica dos professores.

É importante destacar que várias propostas realizadas pelas professoras podem ser desenvolvidas em sala de aula, ou seja, não foram pensadas específica e exclusivamente para exploração do pátio. Por exemplo: a degustação das bergamotas, os jogos de adivinhação e imitação e a exploração de tinta de barro. Porém, a questão aqui abordada é que as professoras se propuseram a realizar as

propostas no ambiente do pátio, fora da sala de aula, proporcionando o contato com a natureza mesmo durante uma atividade dirigida. Há de se levar em conta que o que tem de ser considerado é o fato das crianças realizarem diversas propostas no pátio, o que foi desenvolvido durante a pesquisa.

Além disso, as particularidades de cada professora influenciaram na escolha das atividades, jeitos de proceder e encaminhar as propostas. Ou seja, analisando as posturas de cada professora, é possível supor que se todas tivessem realizado a mesma proposta, teria-se maneiras de condução diferentes, reações diferentes das crianças (devido ao vínculo construído com a professora e forma de condicionamento da atividade), tempo de duração diferenciado.

Ao final da pesquisa, solicitou-se que cada professora participante registrasse em seu diário uma análise da experiência com a pesquisa, especialmente em relação à formação continuada desenvolvida, ressaltando aspectos que consideraram relevantes e significativos.

As professoras relataram que, a formação continuada motivou-as a repensar suas práticas, incentivando-as na busca por conhecimento para propor atividades diferenciadas às crianças. Enfatizaram que a formação as desacomodou, as fez rever suas rotinas e enxergar diferentes possibilidades no ambiente em que atuam.

Para mim o curso foi sensacional! Primeiramente por ter me feito repensar e reviver momentos inesquecíveis da minha vida em se tratando de Vivências com a Natureza. A maneira como o tema "nos abordou" foi maravilhoso. Quanta emoção nos momentos em que paramos tudo para observar, sentir e analisar a natureza de uma maneira diferente daquela do cotidiano (Diário da professora Jaqueline).

Para mim marcaram muito as vivências com cada criança, os olhares curiosos e as explorações. O que ficou na prática, a partir da formação, foi um estímulo muito maior para (observar) os detalhes, ao cuidado e atenção com tudo que a natureza nos proporciona (Diário da professora Tamires).

Após a formação, procurei mais referências sobre práticas relacionadas ao meio ambiente. As leituras, reflexões e dinâmicas realizadas na formação, me ajudaram a perceber melhor a potencialidade do pátio escolar, experimentando novas maneiras de utilizá-lo (Diário da professora Maria).

Como eu fiz graduação em biologia, eu já tinha um olhar voltado ao meio ambiente e à Educação Ambiental. Mas, com a formação e, depois, com a prática com as crianças, eu pude perceber e obter um olhar diferente de como eu conseguia trabalhar isso, porque o meu olhar de bióloga era de que a prática só é possível com maiores, que é meio que impossível de fazer com menores. E como a minha área de atuação é com menores, com essa formação e, depois, a prática com eles, eu pude perceber que dá sim pra fazer um trabalho diferente, inovador e desafiante tanto pra mim quanto para as crianças e que isso traz resultados muito positivos (Diário da professora Ana).

Contribuiu muito para meu trabalho diário, ampliou o conhecimento das crianças em relação aos fatos e acontecimentos da realidade social, sobre os elementos e fenômenos naturais (Diário da professora Joelma).

A formação me fez muito feliz e contribuiu me motivando mais a trabalhar essas questões, como o contato e a troca com a natureza, fazer com que os pequeninos, desde cedo, valorizem e troquem energia (Diário da professora Denise).

A professora Ana relatou que a partir da formação continuada se sentiu desafiada, pois para a realização das propostas com sua turma teria de rever seu posicionamento em relação à exploração dos pátios: “eu fui desafiada nessa formação e foi muito significativo, como é importante a gente aceitar os desafios. Às vezes deu medo, mas o resultado compensou” (Diário da professora Ana). Ela enfatizou que, a partir das práticas percebeu o quanto é possível se realizar momentos de vivências com a natureza na Educação Infantil, possibilitando a interação entre professores e crianças, o que tem ressonância nas famílias.

A gente pode perceber um crescimento muito grande nas crianças e em nós como profissionais, porque tinha coisas que eu achei que não ia dar certo, eu não sabia nem como fazer e, com a prática, eu vi que sim, que dava certo e foi muito significativo, trouxe muitos frutos: no desenvolvimento das crianças, no nosso olhar como profissional e com os pais (Diário da professora Ana).

Também, três professoras relataram que incorporaram as propostas das vivências com a natureza à sua rotina, realizando mais momentos com suas turmas.

Continuei desenvolvendo situações que envolvem educação ambiental, como plantio de uma horta onde as crianças são envolvidas em todas as situações, melhorando a alimentação incluindo vegetais que a maioria não conhecia. Estamos valorizando todos os seres vivos, até mesmo uma formiga, tentando sempre pensar o que de bom ela nos faz (Diário da professora Denise).

Tiveram um cuidado todo especial em relação às plantas da escola, dando água diariamente e cuidando para não destruí-las, inclusive chamando atenção dos demais amigos quando viam algo que não era legal (como arrancar as flores) (Diário da professora Joelma).

Agora, por exemplo, sempre que possível, procuramos tesouros da natureza, paramos para observar as nuvens e sentir o vento, aproveito as descobertas e curiosidades das crianças. Também incorporei práticas relacionadas ao meio ambiente, no meu planejamento diário, uma vez que a formação me deu conhecimento e confiança para trabalhar esse assunto (Diário da professora Maria).

A professora Tamires relatou que após as práticas houve mudanças no pátio da escola, “plantaram-se flores diversas e mudas de árvores para tornar nosso pátio mais lindo” (Diário da professora Tamires). Na EMEI Recanto Infantil, as práticas desenvolvidas pela professora Ana representaram a escola através de um portfólio na Amostra de Trabalhos e, agora, este “está circulando entre as famílias da turma. Então, o retorno que está vindo disso é muito positivo, acrescentou ainda mais nessa motivação que a gente tinha com o resultado com as crianças” (Diário da professora Ana).

Durante as práticas, a professora Joelma realizou os momentos com sua turma sem a troca ou parceria das demais colegas da escola. Porém, após a realização das mesmas, a escola organizou-se e desenvolveu um projeto integrado voltado à Educação Ambiental, valorizando a iniciativa da participante.

A partir disso realizamos um projeto envolvendo as demais turmas, onde teve contação de histórias, plantio de flores e verduras pela escola e uma mini horta. Conseguimos despertar o entusiasmo de cada um conduzindo uma atenção tranquila com experiências diversas, despertando todos os sentidos com cheiro, toque, ouvindo e sentindo tudo o que a natureza nos proporciona. O mais bacana foi o envolvimento de todos compartilhando as novas experiências (Diário da professora Joelma).

Analisando os relatos e as práticas das participantes, pode-se concluir que, através do programa de formação continuada as professoras perceberam que a Educação Ambiental está presente na rotina da Educação Infantil, de forma natural e espontânea, sem a necessidade de grandes mudanças ou busca por metodologias complexas.

Uma vez que se apropriaram do método, conseguiram relacioná-lo às suas realidades, percebendo que as práticas de Educação Ambiental vivencial são possíveis de ser realizadas em qualquer faixa etária e no ambiente externo. É necessário apenas abrir-se para experimentar novas práticas a serem desenvolvidas na escola, o que as professoras participantes fizeram. Desse modo, a partir da pesquisa intervenção, incentivou-se a autocrítica e a desacomodação, propondo estratégias metodológicas de Educação Ambiental na Educação Infantil.

4.4.3 A potência do pátio das escolas como ambiente de aprendizagem de Educação Ambiental na Educação Infantil por meio do método do Aprendizado Sequencial e das vivências com a natureza

Considerando o contexto atual das crianças, percebe-se seu crescente distanciamento da natureza, da exploração de ambientes externos em sua rotina (FERREIRA, 2015). Sabe-se que essa realidade foi influenciada pelo consumo exacerbado e pela presença das mídias e tecnologias nas vidas das pessoas (RINALDI, 2012; DUARTE JR, 2010). Submetidas à uma realidade delimitada por paredes e virtualização das relações, as crianças acabam não construindo o encantamento pelo mundo natural.

As crianças, na faixa etária da Educação Infantil, mostram-se sensíveis, aprendendo por meio de vivências e experimentações com o ambiente (FERREIRA, 2015; HORN, 2004; MARIN, 2009). A partir destas situações vão construindo sua noção de pertencimento, sentindo-se parte do ambiente (GUIMARÃES, 2011).

Desse modo, o processo da experiência não está dissociado ao da aprendizagem (MATURANA, 1998; SCHÖN, 2000). Assim, o espaço vem a ser elemento fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem, pois permeia e é cenário das interações e vivências, podendo favorecer ou desfavorecer a construção do conhecimento (CARVALHO; SOUZA, 2008).

Neste contexto, a escola vem a ser o ambiente no qual as crianças realizam boa parte destas interações. E, considerando suas realidades, desenvolvem, de

modo geral, os momentos de contato com a natureza nos pátios. Portanto, cabe a reflexão sobre estes momentos, uma vez que a partir deles as crianças construirão boa parte da sua relação com a natureza.

É na escola, sob o acompanhamento e mediação dos professores, que as crianças realizam suas experimentações livres, estimulantes e desafiadoras (FERREIRA, 2015; MOYLES, 2010), longe do superprotecionismo de muitas famílias ou da permanência na exploração de recursos tecnológicos. Além disso, valorizar os ambientes externos como potenciais espaços de aprendizagem (ARRIBAS, 2004; OLIVEIRA, 2002; MARIN; KASPER, 2009; FERREIRA, 2015) desconstrói a visão tradicional de que o conhecimento se constrói somente em sala de aula.

No primeiro encontro do programa de formação continuada, as participantes relataram as experiências que realizam nos pátios de suas escolas e que poderiam associar a práticas de Educação Ambiental. Citaram momentos de caminhadas, momentos de observação, contemplação, escuta, contato, caminhar descalço, respiração, plantios e acompanhamentos, entre outros. Percebeu-se, já neste primeiro relato, que a Educação Ambiental vivencial (MENDONÇA, 2012) estava presente nas rotinas das escolas (BARCELOS, 2005).

No segundo encontro, houve a apresentação das fotos dos pátios das escolas e a discussão sobre os mesmos. Constatou-se que todas as escolas, a seu modo, possuem algum tipo de ambiente externo, uns maiores, outros menores; uns com mais presença de natureza, outros menos; uns com brinquedos fixos outros com espaços livres; uns arborizados outros não.

Discutiu-se que várias escolas foram construídas na mesma época ou partiram de reformas de casas, portanto tanto os prédios quanto a disposição dos pátios se assemelham. Da mesma forma, abordou-se que não houve um planejamento com embasamento teórico para organização destes espaços (CEPPI; ZINI, 2013; MARTINS; GONÇALVES, 2014). Respeitou-se o previsto em leis, porém as estruturas foram sendo adequadas com o intuito de atender à demanda crescente por vagas na Educação Infantil. Assim, em várias escolas observou-se a dificuldade

de acesso aos pátios devido a rampas, escadas ou por localizarem-se longe da sala de aula.

Desse modo, é comum ver vários brinquedos fixos iguais em muitas escolas, especialmente estruturas que comportam uma casinha com telhado, escada de um lado e escorregador do outro, com balanços na parte inferior, constituídos de madeira e metal. Também, é recorrente a existência de muitos brinquedos de plástico no estilo *playground*, com túneis, tubos de passagem, escorregador, escaladas, pontes, etc.

Em muitos pátios o chão é coberto por piso bruto ou cerâmico, o que, além de não proporcionar o contato com a terra, brita ou grama, pode representar riscos. Há escolas que possuem gramados, ambientes arborizados, caixas de areia e/ou brita, porém, poucas têm espaços amplos para exploração das crianças.

Nas rodas de conversa evidenciou-se a percepção que toda estrutura que se tem hoje nas escolas veio sendo construída, com o decorrer dos anos, pelas gestões municipais. As escolas, por conta própria, não possuem verba para reformular estes ambientes e o município não tem condições de reformular os pátios de todas as instituições. Portanto, trata-se de uma pauta a ser tornada como prioridade para os gestores das escolas, que podem buscar parcerias voluntárias ou organizar ações, a fim de arrecadar fundos financeiros para aplicarem em possíveis mudanças.

No último encontro, após terem participado de dois momentos de vivências com a natureza, as professoras foram indagadas sobre como pensavam ser possível realizar situações através do método abordado nos pátios de suas escolas. As respostas remeteram aos relatos já trazidos no primeiro encontro, os quais tratavam da exploração dos sentidos durante as práticas, como: momentos de respiração, toque nos recursos; relaxamento; percepção das condições climáticas; observação, contemplação, bem como as sequências propostas por Cornell (2008 a e b).

Em relação às práticas das professoras participantes percebeu-se a constante reflexão e autocrítica sobre a ida aos pátios somente como prática rotineira, sem

associação com algum propósito. Em seus relatos, as professoras trouxeram a consciência que suas práticas influenciarão a memória que as crianças terão de seus momentos com e na natureza e, portanto, elas necessitam de um olhar atento sobre isto.

Percebeu-se a preocupação em explorar os ambientes quando as condições climáticas fossem adequadas para o desenvolvimento das propostas, de modo a proporcionar momentos seguros e confortáveis para as crianças.

Todas as professoras participantes conseguiram realizar suas atividades nos ambientes de suas escolas, com as características e especificidades de cada um. As professoras Jaqueline e Tamires tiveram de rever seu planejamento em função da condenação das árvores, mas, mesmo assim conseguiram aplicar suas ideias. A professora Joelma, tendo um ambiente natural restrito, rodeado por piso cerâmico, adaptou suas propostas para que seus alunos conseguissem explorar o contato com a natureza da melhor maneira possível.

O que é importante ressaltar é que, a partir da observação dos seus pátios, as professoras organizaram suas propostas levando em conta a preocupação com as características de suas turmas. Ou seja, o pátio tornou-se ambiente de aprendizagem a partir do momento em que as professoras se apropriaram do método, reconheceram suas turmas e valorizaram seus conhecimentos prévios.

As professoras participantes apropriaram-se do método do Aprendizado Sequencial na realização de diversas situações nos pátios de suas escolas, valorizando o que oferecia o ambiente disponível. Assim, evidenciaram que mesmo em situações adversas, é possível se realizar as mais diversas possibilidades de intervenção nos pátios.

As práticas realizadas foram baseadas nas situações propostas por Cornell (2008 a e b), sendo reproduzidas na íntegra ou com adaptações. As modificações feitas pelas professoras participantes foram influenciadas por fatores individuais, como a formação acadêmica; o histórico de vida e carreira profissional; a escola,

estrutura e turma em que atuam. Comprova-se assim, que o método permite a adaptação e flexibilização das propostas com liberdade criativa.

Todas as situações propostas foram desenvolvidas nos pátios das escolas como eles realmente são, sem uma preparação diferenciada ou mudança estrutural. Por meio da pesquisa-intervenção, buscou-se contribuir com as práticas pedagógicas dos professores propondo possibilidades de intervenção considerando o ambiente externo que possuem como ambiente de aprendizagem. As reflexões sobre possíveis mudanças foram surgindo durante os processos das professoras, o que possibilitou, também, a retomada de projetos que estavam parados (como na EMEI Amiguinhos do Jardim, onde ocorreu a revitalização da horta e dos canteiros de chá e na Recanto Infantil o planejamento para a retomada da horta escolar).

Por meio da intervenção desta pesquisa as professoras tomaram conhecimento do método em questão e das possibilidades das vivências com a natureza possibilitando a reflexão sobre suas práticas. Como visto, constataram que vêm realizando práticas de Educação Ambiental em sua rotina, e, conhecendo a proposta, perceberam que por meio dela podem planejar situações específicas, de acordo com o que tem e se pode fazer no ambiente da escola.

Na Educação Infantil, as práticas de Educação Ambiental podem ser realizadas nos ambientes disponíveis na escola (BARCELOS, 2005), a partir do momento em que os professores conseguirem se apropriar de um projeto que desenvolva nas crianças seu sentimento de pertencimento ao mundo, através do amor e respeito à natureza (MATURANA, 1998; MENDONÇA, 2012). E isso aconteceu, conforme observamos e também evidenciou-se nos relatos das professoras.

Durante o desenvolvimento da pesquisa problematizou-se, se uma vez os professores formados e informados sobre possibilidades metodológicas contemporâneas (DUARTE JR, 1991; TRISTÃO; JACOBI, 2010; ARENHARDT et al., 2016), passam a refletir e analisar suas realidades de modo a buscar formas para melhorá-las e desenvolver a aprendizagem das crianças (IMBERNÓN, 2010). A pesquisa-intervenção nos avalisa a dizer que sim.

Refletindo sobre sua realidade, conhecendo seus alunos (RINALDI, 2012; MOYLES, 2010), colocando-se como mediador das situações (MOYLES, 2010) e a criança como foco do processo educativo (BARCELOS, 2015) os professores empoderaram-se de sua prática.

Entende-se, neste sentido, que, é preciso buscar por métodos flexíveis, como o do Aprendizado Sequencial, que permitem ser modificados de acordo com as necessidades particulares de cada situação (CORNELL, 2008 a e b, 1996, 1997; BARCELOS, 2012).

As formações continuadas precisam levar em conta o que os professores precisam para sua prática, desprendendo-se de modismos e imposições curriculares. Isso é possível através do conhecimento da realidade dos professores envolvidos, da compreensão das necessidades dos mesmos e da realidade dos alunos com os quais atuam.

É necessário valorizar o que vem sendo feito e as estruturas e possibilidades que se tem. A partir do reconhecimento de que é possível efetivar ações de Educação Ambiental na Educação Infantil, as sementes de amor serão plantadas através das práticas dos professores e cultivadas pelas crianças ao longo de suas vidas. Disposição se tem, como pode-se observar nas falas que este estudo trouxe para compartilhar com a comunidade científica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta descrita nesta pesquisa, embasada nos aportes legais e teóricos sintetizados ao longo do texto, aponta para a necessidade cada vez maior de se pensar em programas de formação continuada em Educação Ambiental para professores de Educação Infantil. As constatações a que se chegou ao final das análises são de que estes programas precisam ser efetivados na prática, proporcionando momentos de reflexão da realidade e a busca constante pela melhoria do saber-fazer pedagógico, uma vez que o método proposto se aproxima da etapa em questão e os pátios das escolas são ambientes de aprendizagem em potencial.

Foram abordados, no decorrer do referencial teórico deste trabalho, todos os temas norteadores da pesquisa: formação continuada de professores; Educação Infantil; Educação Ambiental; vivências com a natureza; o método do Aprendizado Sequencial e a exploração dos pátios das escolas de Educação Infantil. Estes temas se entrelaçam no design da pesquisa, organizado antes de iniciar os processos deste trabalho.

Essa abordagem e o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida partiram da inquietude da pesquisadora em relação à sua vivência como professora de Educação Infantil, especialmente no que diz respeito às práticas de Educação Ambiental nesta etapa de ensino. Acompanhando diariamente as vivências das crianças na escola, os questionamentos sobre o contato que elas têm com a

natureza começaram a instigar uma possível exploração dos pátios das escolas como ambientes de aprendizagem em Educação Ambiental.

Assim, a pesquisadora passou a investigar informalmente, observando as rotinas e conversando com colegas, o motivo pelos quais os momentos de Educação Ambiental ocorrem tão esporadicamente na Educação Infantil. Nestas primeiras observações, a justificativa da falta de formação sobre o assunto esteve presente em várias conversas.

Desta forma, acompanhando a desmotivação e acomodação dos colegas na prática com as crianças, a pesquisadora passou a questionar-se sobre a organização dos programas de formação continuada e os possíveis motivos pelos quais poderia se justificar ou explicar a postura dos colegas.

Assim, através desta pesquisa, se buscou investigar a potência das vivências com a natureza enquanto método de Educação Ambiental na Educação Infantil explorando os pátios das escolas como ambientes de aprendizagem. Para tanto, iniciou-se analisando e interpretando material bibliográfico sobre: a situação ambiental atual; o histórico da Educação Ambiental em geral e nas escolas; os programas de formação continuada em Educação Ambiental e, especificamente, para a Educação Infantil, além de metodologias que proporcionam o contato com a natureza através das vivências.

Por meio destes estudos, chegou-se à conclusão de que o método do Aprendizado Sequencial seria adequado para a realização da proposta na prática, uma vez que, além de orientar o trabalho através das vivências com a natureza, assemelha-se naturalmente com a metodologia diária da Educação Infantil. Ou seja, uma metodologia com a qual os professores se identificariam na prática e, assim, conseguiriam desenvolvê-la com naturalidade.

Desta forma, como não haviam materiais científicos específicos sobre a abordagem proposta para esta pesquisa, foi necessário organizar um momento de formação continuada para professores de Educação Infantil, de modo a produzir os dados a serem analisados.

Através do programa de formação continuada foi possível analisar as práticas e concepções de Educação Ambiental, bem como as apropriações do método vivencial entre os professores de Educação Infantil na exploração dos pátios como ambientes de aprendizagem nas escolas em que atuam.

O programa realizado nesta pesquisa foi pensado e organizado propositalmente em duas etapas. Na primeira, mais abrangente e teórica, houve a intenção de se construir e analisar um panorama geral sobre a Educação Ambiental na Educação Infantil, bem como sobre as formações continuadas que vem sendo realizadas para os professores desta etapa do ensino. Assim, foram analisadas informações sobre o número de participantes do programa oferecido em comparação ao total de professores de Educação Infantil de Lajeado, passando para a análise das concepções e práticas destes profissionais no que diz respeito à Educação Ambiental, reflexão de suas realidades e exploração dos pátios, apresentação do método do Aprendizado Sequencial, realização de práticas de vivências com a natureza com as participantes e constantes relações com a realidade prática de cada profissional (escola e crianças).

No segundo momento, mais específico e prático, com a participação das professoras participantes dispostas a desenvolver momentos com suas turmas, foram propostos estudos bem específicos sobre o método do Aprendizado Sequencial, com foco da execução destas nos pátios das escolas. Após, foram planejados os momentos com as crianças, realizadas as práticas, reflexões, interpretações e registros.

Durante a primeira etapa do programa de formação continuada, tanto o conteúdo teórico quanto os momentos de práticas foram pensados para adultos, com o objetivo principal de motivar as professoras. A ideia era fazer um momento diferente das formações continuadas que estavam habituadas a participar, de modo com que explorassem a metodologia na prática, sentindo-a como crianças que, de algum modo, não deixaram de ser.

A organização do programa de formação continuada, foi a estratégia com a qual a pesquisadora e orientadora conseguiram se aproximar das participantes para

construir dados e informações para análise de uma pesquisa que também foi intervenção. A partir das questões que foram surgindo do grupo de professores participantes, foi possível perceber que as inquietudes da pesquisadora levantadas a partir do referencial teórico se assemelham à realidade e vivências da Educação Infantil, especificamente no que diz respeito ao tema Educação Ambiental e formação de professores.

Proporcionar às professoras a prática, a participação na execução da metodologia colocando-se como alunas foi essencial para que compreendessem o quanto o método traz retornos significativos na aprendizagem, envolvendo sentimentos e sensações únicas advindas da interação com a natureza. As expressões, as interpretações e os retornos das participantes reforçaram a ideia de que quando a experiência passa pelo o corpo, ela se torna viva.

Ao final da primeira etapa do programa, quando se buscavam as professoras participantes para dar início à segunda etapa, percebeu-se claramente que muitas participantes gostariam de se voluntariar. Porém, a preocupação com a mudança na rotina, com a possibilidade de abraçar e desenvolver mais uma tarefa além das que comumente desenvolvem em sua prática, desencorajou muitas a darem sequência na participação. Ficou nítido isso, porque durante o momento da escolha, várias professoras imaginavam sua turma desenvolvendo as propostas, bem como elas próprias estudando mais a fundo a metodologia. Porém, o peso da entrega ao diferente, do compromisso em desenvolver as práticas para a pesquisa e de manter-se ativa no programa de formação, buscando sair da rotina, desencorajou-as.

Assim, a questão da acomodação, da rotina, da estrutura da escola, do relacionamento com o grupo de professores, compromissos individuais e formação acadêmica vieram à tona como justificativa para a não continuidade na prática. A maioria das participantes listou pontos que as impediriam de seguir no processo. Dessa forma, mesmo tendo tido a iniciativa de participar da formação, na prática a acomodação permaneceu.

As cinco colegas que se dispuseram a continuar com os estudos destacaram-se muito perante as demais participantes. Desde as primeiras interações no

programa de formação continuada contribuíram com discussões e reflexões sobre sua realidade e prática, trazendo para o grande grupo suas interpretações, dúvidas e angústias enquanto professoras e a vontade de mudar efetivamente na prática.

Além disso, o envolvimento emocional e a entrega individual para com as práticas ocorreu do início ao fim do programa de formação continuada. As professoras participantes relacionavam seguidamente as interpretações decorrentes das vivências na formação com sua vida particular, formação acadêmica e postura enquanto professoras na prática com as crianças.

Ao final da primeira etapa do programa de formação continuada foi possível constatar que é através de momentos de estudo como o que foi proporcionado que os professores se inspiram para realizar suas práticas. Ou seja, no caso desta pesquisa, conseguindo emocionar, envolver, instigar, aguçar a curiosidade e a vontade destes através do programa planejado para a formação, a mesma fez sentido na prática educativa de cada participante.

O que ficou do trabalho realizado é a constatação de que atualmente as crianças que frequentam a Educação Infantil estão imersas em um contexto mediado pelas mídias e tecnologias, no qual as relações entre as pessoas e os ambientes estão cada vez mais distantes e impessoais. Nesta realidade, as famílias estão presas às amarras das jornadas de trabalho, rotina urbana e constantes transformações sociais.

Assim, as crianças passam mais tempo na escola do que com suas famílias, estendendo aos professores atentar para a complexidade da formação integral de cada um dos seus alunos (de cada uma delas). Nessa formação, explorar o contato com a natureza, é, por muitas vezes, realizado somente na escola.

Esse é o panorama do trabalho dos professores de Educação Infantil: abraçar uma demanda cada vez mais complexa de educação. E, partindo desta constatação é que os programas de formação continuada precisam se fundamentar e acontecer efetivamente. Proporcionar momentos de formação continuada significativos permitem a desacomodação.

Por fim, cabe aqui o registro do meu olhar como pesquisadora frente às situações que ocorreram durante todo o processo desenvolvido por meio deste trabalho. Posso afirmar que o inesperado e o inusitado estiveram presentes especialmente com o envolvimento das crianças nas propostas, o que evidenciou-se por meio de seus olhares, expressões, movimentos e interpretações, superando expectativas que eu poderia ter ao esboçar este projeto de pesquisa.

Da mesma forma, a postura das professoras foi inesperada para mim. Claro, acreditei que seria possível selecionar professoras, dentre as participantes da primeira etapa do programa de formação continuada, para o desenvolvimento prático da proposta. Porém, não esperava que o envolvimento ocorresse da maneira como se deu. A rotina das professoras participantes, associada às suas vidas particulares e realidade das escolas que atuam, poderia ter desmotivando-as durante o processo, mas, pelo contrário, elas entregaram-se à proposta do início ao fim.

O programa de formação foi pensado e organizado para atender os objetivos desta pesquisa e selecionar as professoras participantes, estratégia que mostrou-se acertada. Em relação às práticas das professoras participantes, estas foram planejadas e reavaliadas (quando necessário) de acordo com a realidade das turmas e pátios das escolas, bem como influenciadas pelos modos de apropriação do método pelas professoras participantes. Dessa forma, as crianças foram o foco das e nas atividades, que foram conduzidas nos seus tempos e curiosidades.

A principal perspectiva que se abriu em relação aos processos de formação continuada, a partir da experiência da pesquisa, foi a evidência que a prática dos professores deve estar focada no aluno, nos seus interesses, nas suas curiosidades, no seu tempo de concentração, nas suas preferências e nas suas necessidades. Claro, isso não quer dizer que não seja necessário um planejamento prévio, porém este não pode engessar a prática unicamente aos objetivos do professor.

Ou seja, as formações continuadas necessitam que os professores voltem seus olhares para suas turmas, conheçam as individualidades dos alunos, sua realidade e contexto para, assim, planejar e organizar a prática pedagógica. E cabe aos formadores dos professores neste contexto, estarem atentos a estes elementos.

Em relação a dificuldades, o que mais me impactou foi o trabalho isolado de algumas professoras participantes ou a adesão de seu grupo a algum tipo de prática relacionada à proposta somente depois da sua execução. A falta de diálogo nos grupos de professores e a inexistência de um trabalho pedagógico em conjunto me preocupam tanto como pesquisadora como professora de Educação Infantil.

Considerando o processo de pesquisa como um todo, sinto que fui afetada de diferentes formas. Como pesquisadora pude vivenciar criteriosamente cada etapa do processo, planejando metodologicamente uma a uma e buscando embasamento teórico. Pude colocar-me como observadora-participante das práticas desenvolvidas pelas professoras participantes, relatando-as e percebendo como suas subjetividades as permearam, o que, com certeza, gerou aprendizado cognitivo e experiência de vida.

Como professora, a possibilidade de explorar a metodologia do Aprendizado Sequencial e aprofundar conhecimentos sobre as vivências acrescenta a minha trajetória profissional. Além disso, saber que, de alguma forma, a proposta desenvolvida na rede de ensino pública municipal onde atuo, contribuiu com colegas e, principalmente, para a experiência das crianças, é extremamente gratificante.

Especificamente sobre a Educação Ambiental vivencial na Educação Infantil ficou evidente para mim a relação entre ambas. Nas duas áreas, a proposta é que o professor permita às crianças desta estarem à vontade para participar, se expressar e interagir com a natureza. Também é relevante citar as características das turmas (faixa etária, capacidade de locomoção, preferências), conhecer o espaço externo da escola e ter cuidado com a condição climática para não expor as crianças a situações que podem vir a prejudicá-las (calor, frio, umidade, falta de sombra). Considerando estes elementos, faz-se necessário buscar atividades que se encaixem à realidade das turmas, adaptando-as às especificidades de cada uma.

Cabem, também, sensações e interpretações particulares minhas (da pesquisadora), e, sendo assim, me finalizarei este texto de forma bem pessoal. Primeiramente, trago a reflexão sobre as situações que deixamos de realizar com o passar dos anos das nossas vidas. Ou seja, as coisas que gostávamos muito

quando crianças e que devido às pressões sociais acabamos não nos permitindo mais, construindo, muitas vezes, para o sentimento de vazio, saudade e até mesmo tristeza.

Assim, levanto o questionamento: será que as necessidades que vamos listando ao longo da vida e que acreditamos precisar suprir (bens materiais diversos, compromissos com a carreira profissional, itens de consumo, preferências individuais...) são realmente indispensáveis ou se o que realmente é fundamental encontra-se na simplicidade das ações que deixaram lembranças saudosas? Até que ponto não criamos necessidades para acompanhar a sociedade em que vivemos e as vontades e preferências das pessoas que estão ao nosso redor? Gostaria de possibilitar que esses questionamentos fossem feitos por cada um de nós e que fôssemos capazes de respondê-los de modo a melhorar nossa qualidade de vida e bem-estar.

Por exemplo, em vários relatos se trouxe o quanto era bom caminhar descalço, sentir o vento, olhar o céu, enfim... inúmeros momentos e práticas que foram sendo esquecidos devido a rotina e organização da vida adulta. Faz-necessário olhar para nós e descobrir o que nos faz feliz, que tipo de reencontros são necessários para a plenitude na vida adulta.

Passei a acreditar que um dos principais reencontros necessários seja o de nós com nós mesmos. Buscar por momentos em que estejamos sozinhos em termos de companhia de outras pessoas, mas cheios da nossa presença. Várias professoras expressaram não saber quando haviam ficado sozinhas pela última vez e o quanto este momento as havia feito bem. Por experiência própria e particular, considero ser extremamente válido realizar esses períodos de busca e visita a si próprio, como se fosse um carinho feito a si mesmo.

Esse reencontro consigo mesmo é, no meu ponto de vista, o que muitos professores deveriam buscar enquanto profissionais. Analisar o quanto são felizes na sua prática e o quanto fazem para aperfeiçoá-la. Enquanto professores somos multiplicadores de conhecimento, e, assim, como qualquer outro profissional, precisamos de atualização constante. Ou seja, a iniciativa em buscar atualização

tem de ser individual, uma motivação particular, uma análise e avaliação constante dos pontos que preciso melhorar enquanto profissional. Desse modo, as formações continuada terão sentido e serão contextualizadas às necessidades dos profissionais.

O que fica, em síntese, é que o pátio das escolas configura-se como ambiente de aprendizagem em Educação Ambiental, e, para que as práticas aconteçam, não se faz necessário grandes mudanças nem teórico-metodológicas, nem de estrutura. É preciso sim, que os professores ampliem sua visão sobre as possibilidades das crianças e dos ambientes, proporcionando a si, às crianças e, quem sabe, a toda comunidade escolar, momentos de encontro e contato com a natureza.

Mesmo em um contexto adverso, com obstáculos diversos à formação continuada dos professores em Educação Ambiental na Educação Infantil, espera-se que as contribuições registradas por meio deste estudo possam auxiliar em uma prática pedagógica voltada para o amor e o cuidado com a natureza.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luiz Fernando Rolim de. BICUDO, Luiz Roberto Hernandes. BORGES, Gilberto Luiz de Azevedo. **Educação ambiental em praça pública**: relato de experiência com oficinas pedagógicas. Bauru/SP: Revista Ciência & Educação; Vol. 10; Nº 1, p. 121-132, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v10n1/09.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

AMORIM, Verussi Melo de. CASTANHO, Maria Eugênia. **Por uma educação estética na formação universitária de docentes**. Campinas/SP: Revista Educação & Sociedade; Vol. 29; Nº 105; p. 1167-1184; Setembro-Dezembro 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 07 ago. 2016.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

ANTUNES, Celso. Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARENHARDT, Simone. CARGNIN, Elisane Scapin. GERHARDT, Márcia Lenir. PEGORARO, Eliandra S. C. CARGNIN, Edileine S. LORENZONI, Rosilâne de Lorenço. **A formação do professor para uma educação do sensível na multiculturalidade**. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/025e3.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

ARRIBAS, Teresa Lleixá. Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

ASHOKA. Disponível em: <http://brasil.ashoka.org/>. Acesso em: 20 de set. 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil.** Porto Alegre: ARTMED, 2006.

BARCELOS, V. H. L. **Educação Ambiental, Infância e Imaginação** - uma contribuição à formação de professores(as). Sorocaba-SP, Quaestio (UNISO), v. 6, n.1, p. 33-46, 2005.

_____. **Antropofagia cultural e educação ambiental** – contribuição à formação de professores (as). Santa Maria, Educação (UFSM), n. 22. Disponível em: <<http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Antropofagia.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

_____. **“Mentiras” que parecem “verdades”: (re)pensando a educação ambiental no cotidiano da escola.** In: ZAKREVSKI, Sônia Balvedi (ORG.). A Educação ambiental na escola: abordagens conceituais. Erechim/RS: Edifapes, 2003.

_____. **Educação Ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012. Coleção Educação Ambiental.

_____. **Uma educação nos trópicos: contribuições da antropofagia cultural brasileira.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BASSEDAS, Eulália. HUGUET, Teresa. SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil.** Porto Alegre: ARTMED, 1999.

BONOTTO, Dalva Maria Bianchini. **Formação docente em educação ambiental utilizando técnicas projetivas.** Ribeirão Preto/SP: Paideia; Vol. 15; Nº 32; p. 433-440; Setembro-Dezembro 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000300013&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O afeto da Terra.** São Paulo, Editora Unicamp, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 11.08.2016.

_____. **Lei Nº 6938**, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm>. Acesso em: 11 ago. 2016.

_____. **Lei Nº 9795**, de 27 abr. 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 11 ago. 2016.

_____. **Resolução Nº 2**, de 15 de Junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. 2012. Disponível em: <<http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

_____. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.3v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 mar. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases** – LDB, Nº 9597/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 mar. 2016.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Histórico da Educação Ambiental**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/historico-mundial>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

_____. Ministério do Meio Ambiente e da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA**. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01.08.2017.

_____. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Formação de Educadoras (es) ambientais - PROFEA**. Brasília, 2006.

BRAULT, Michel. **A Formação do professor para a Educação Básica:** perspectivas. Brasília: MEC/UNESCO; 1994. 66p. (Série Inovações).

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara. SOUZA, Tatiana Noronha de. **Psicologia Ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil:** integração possível? Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP: Paidéia; Vol.18; Nº 39, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2008000100004>. Acesso em: 10 ago. 2016.

CARTA DA TERRA, 1992. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2016.

CARTA DE BELGRADO, 1975. Disponível em: <http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155641carta_de_belgrado.pdf>. Acesso em: 14 out. 2015.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação Ambiental:** a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, Isabel Cristina Moura. SATO, Michèle. **Educação Ambiental:** pesquisas e desafios. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

CASCINO, Fabio. **Educação Ambiental:** princípios, história, formação de professores. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000, 2ª edição.

CAPITULINO, Catarina Santos. ALMEIDA, Ordália Alves de. **Professores da Educação Infantil e a prática da Educação ambiental:** contexto educativo. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Vol. 31, Nº 1, p. 117 – 137, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/4308/2870>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

CEPPI, Giulio. ZINI, Michele (organizadores). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a Educação Infantil.** Porto Alegre: Penso, 2013.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada:** guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

CHAVES, André Loureiro. FARIAS, Maria Eloísa. **Meio ambiente, Escola e a formação dos professores.** Bauru/SP: Revista Ciência & Educação; Vol. 11; Nº 1, p. 63-71, Abril-2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132005000100006&lang=pt>. Acesso em: 12. Ago. 2016.

COLEGIO INCRE. Disponível em: <<http://www.colegioincre.com>>. Acesso em: 30 set. 2016.

COLEGIO MUNDO MONTESSORI. Disponível em: <<http://mundomontessori.edu.co/>>. Acesso em: 30 set. 2016.

COLEGIO RUDOLF STEINER. Disponível em: <<http://www.colegiorudolfsteiner.cl/>>. Acesso em: 30 set. 2016.

COLÉGIO VIVER. Disponível em: <<http://www.colegioviver.com.br/>>. Acesso em: 30 set. 2016.

CONFERÊNCIA DE ESTOCOLMO. Disponível em: <www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/estocolmo.doc>. Acesso em: 17 jul. 2016.

CORNELL, Joseph. **Vivências com a natureza.** São Paulo: Ed. Aquariana, 2008a. 3ª edição.

_____, Joseph. **Vivências com a Natureza 2:** novas atividades para pais e educadores. São Paulo: Aquariana, 2008b.

_____, Joseph. **A alegria de aprender com a natureza:** atividades na natureza para todas as idades. São Paulo, Companhia Melhoramentos: Editora SENAC, 1997.

_____, Joseph. **Brincar e aprender com a natureza.** São Paulo, Companhia Melhoramentos: Editora SENAC, 1996.

DECLARAÇÃO DE TBILISI. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/decltbilisi.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

DECLARAÇÃO DE THESSALONIKI, 1997. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/legislacao/item/8070>>. Acesso em: 14 out. 2015.

DICKMANN, Ivo. CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Paulo Freire e Educação ambiental:** contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 87-102, jan./abr. 2012.

DOCUMENTÁRIO EDUCAÇÃO PROIBIDA, 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=w_-3HgxdcO4. Acesso em: 15 set. 2016.

DUARTE, Jorge. **Entrevista em profundidade.** In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, 2008.

_____, Jorge; BARROS, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2008.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte – educação?** Campinas, SP: Papirus, 1991. (Coleção Ágere).

_____. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba – PR: Criar Edições LTDA, 5ª edição, 2010.

EDUCACIÓN EUROPEA PACHA MAMA. Disponível em: <<http://pachamama.edu.ec/>>. Acesso em: 30 set. 2016.

ELALI, Gleice Azambuja. **O ambiente da escola** - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em Educação Infantil. Natal/Rio Grande do Norte: Revista Estudos de Psicologia; Vol. 8; Nº2; ISSN 1678-4669, 2003, p. 309-319. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2003000200013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 17 mar. 2016.

ESCOLA AMIGOS DO VERDE. Disponível em: <<http://www.amigosdoverde.com.br/>>. Acesso em: 30 set. 2016.

ESCOLA DENDÊ DA SERRA. Disponível em: <<http://www.dendeserra.org.br/>>. Acesso em: 30 set. 2016.

ESCOLA PEDAGOGICA EXPERIMENTAL – EPE. Disponível em: <http://www.epe.edu.co/> Acesso em 01 ago 2017.

ESCOLA VILA. Disponível em: <<http://www.escolavila.com.br/>>. Acesso em: 30 set. 2016.

ESCUELA ACTIVA INKA SAMANA. Disponível em: <<http://mapa.reevo.org/reports/view/5>>. Acesso em: 30 set. 2016.

FERREIRA, Aida Maria de Figueiredo. **Interação criança-espaco exterior em Jardim de Infância**. 2015. 285f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Aveiro, Aveiro / Portugal.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais**. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George (editores). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil UAB – UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2007.

GILL, Rosalind. **Análise do discurso**. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George (editores). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes 2002.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto Gonçalves. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 1989.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1998, 2ª edição.

GOUVÊA, Giana Raquel Rosa. **Rumos da formação de professores para a Educação Ambiental**. Curitiba: Educar em Revista; Nº 27; p. 163-179; Janeiro-Junho 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000100011&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2016.

GRINSPUN, Mirian Paura S. Zippin. **A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. São Paulo: Cortez, 2006.

GROHE, Sandra Lilian Silveira. CORRÊA, Luciara Bilhalva. **Ressignificando o espaço escolar: uma proposta de educação ambiental**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Vol. 28, p. 404 – 418, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3167/1842>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

GRÜN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária**. Campinas, SP: Papirus, 2012. 14ª edição.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 2012.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. ZANCO, Janice. NIGRA, Gabriele. MELO, Sara. **Tecendo educação ambiental e estudos culturais**. Universidade de São Paulo – USP; Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 5, n. 2 – pp. 73-82, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/pea/article/view/55915>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

GUIMARÃES, Solange T. de Lima. **Trilhas interpretativas e Vivências na Natureza:** reconhecendo e reencontrando nossos elos com a paisagem... Rio Claro/SP: Departamento de Geografia – IGCE-UNESP; 2011. Disponível em: <http://www.ambiente.sp.gov.br/cea/files/2011/12/Solange_Guimaraes01.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2016.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: ARTMED, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: ARTMED, 2010.

INGOLD, Tim. **Estar vivo:** ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LEFF, Enrique. **Aventuras da epistemologia ambiental:** da articulação das ciências ao diálogo dos saberes. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Frederico Bernardo. LAYRARGUES, Philippe Pomier. CASTRO, Ronaldo Souza de, (orgs). **Educação Ambiental:** repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2ª edição, 2002).

MADALÓZ, Rodrigo José. ORMEZZAN, Graciela René. **Formação pessoal e docente:** o acesso pela via corporal. Frederico Westphalen: Revista de Ciências Humanas; Vol. 14; Nº 23; p. 31-48; Dezembro-2013. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/988>>. Acesso em: 07 ago. 2016.

MARAGNI, Arianne Rabelo Brianezi. A metodologia do Aprendizado Sequencial nas percepções e ações de participantes de atividades formativas em Educação Ambiental Vivencial. Sorocaba – SP, UFSCAR, 2014.

MARIN, Andréia Aparecida. KASPER, Kátia Maria. **A natureza e o lugar habitado como âmbitos da experiência estética:** novos entendimentos da relação ser humano – ambiente. Belo Horizonte: Educação em Revista; V. 25; Nº02; p. 267-282; agosto-2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200012>. Acesso em: 12 ago. 2016.

MARTINS, Rudnei Joaquim. GONÇALVES, Teresinha Maria. **Apropriação do espaço na pré-escola segundo a psicologia ambiental.** Belo Horizonte/ Minas Gerais: Revista Psicologia & Sociedade; Vol.26; Nº.3; p. 622-631; Setembro/Dezembro, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000300011>. Acesso em: 10 ago. 2016.

MATURANA, Humberto. VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia.** São Paulo: Palas Athena, 2004.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: ed. UFMG, 1998.

MEDINA, Naná Mininni. SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Educação Ambiental: uma metodologia participativa de formação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MEJIA, Margarita Rosa Gaviria. Representações Sociais do espaço no assentamento de Taquary, Parati, RJ. Tese de doutorado, UFRJ, 2004.

MENDONÇA, Rita. **A experiência na natureza segundo Joseph Cornell.** Disponível em: <<http://www.institutoroma.com.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. **Educação Ambiental Vivencial.** Disponível em: <http://www.institutoroma.org.br/artigos/educacao_ambiental_vivencial.pdf 2016>. Acesso em: 12 mar. 2016.

_____. **Meio Ambiente e Natureza.** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2012. (Série Meio Ambiente, 13/coordenação José de Ávila Aguiar Coimbra).

MENDONÇA, Rita. NEIMAN, Zysman. **À sombra das árvores: transdisciplinaridade e educação ambiental em atividades extraclasse.** São Paulo: Chronos, 2003. Coleção Tempo de Aprender.

_____, Rita. NEIMAN, Zysman. **A natureza como educadora: transdisciplinaridade e educação ambiental em atividades extraclasse.** São Paulo: Aquariana, 2013, 2ª edição revisada e atualizada. *A 1ª edição deste livro foi publicada em 2003 por Edições Chronos com o título À sombra das árvores.*

MORAES, Roque. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI, Maria do Carmo. FREITAS, José Vicente de. Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MORALES, Angélica Góis Müller. **A formação dos profissionais educadores ambientais e a universidade:** trajetórias dos cursos de especialização no contexto brasileiro. Curitiba: Educar; Editora UFPR; Nº 34; p. 185-199; 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000200011&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 12 ago. 2016.

MOYLES, Janet. **Fundamentos da Educação Infantil:** enfrentando o desafio. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

_____, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

OLIVEIRA, Thaisa Lemos de Freitas. VARGAS, Icléia Albuquerque de. **Vivências integradas à natureza:** por uma Educação Ambiental que estimule os sentidos. Universidade Federal do Rio Grande – FURG Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, v. 22, janeiro a julho de 2009.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

OSTETTO, Luciana E. **Educação Infantil:** saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2008.

PAQUAY, Léopold. PERRENOUD, Philippe. ALTET, Marguerite. CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PELEGRI, Djalma Ferreira. VLACH, Vânia Rúbia Farias. **As múltiplas dimensões da educação ambiental:** por uma ampliação da abordagem. Uberlândia: Revista Sociedade e Natureza; Vol. 23; Nº2; p.187-196; Agosto-2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132011000200003&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2016.

PIRES, Ana Carolina Thomé. **Criança e natureza:** uma relação de sensibilidade e encantamento. Disponível em: <http://www.institutoroma.org.br/artigos/crianca_e_natureza.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2016.

PITANO, Sandro de Castro. NOAL, Rosa Elena. **Horizontes de diálogo em educação ambiental:** contribuições de Milton Santos, Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire. Belo Horizonte: Educação em Revista; V. 25; Nº03; p. 283-298; dezembro-2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300014>. Acesso em: 12 ago. 2016

RIBEIRO, Flávia Nascimento. TRISTÃO, Martha. **Estudos culturais em educação Ambiental: usos e consumos.** Disponível em: <http://www.epea.tmp.br/viepea/epea2011_anais/busca/pdf/epea2011-0036-2.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2016.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. ECKERT, Cornelia. **Etonografia: saberes e práticas.** In: PINTO, Céli regina Jardim. Guazzelli, César Augusto Barcellos. Ciências Humanas: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

RODRIGUES, Geize Serrat de Souza Campos. COLESANTI, Marlene T. de Muno. **Educação ambiental e as novas tecnologias de informação e comunicação.** Uberlândia: Revista Sociedade & Natureza; 20 (1): 51-66; junho-2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sn/v20n1/a03v20n1.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

RODRIGUES, Cae. O vagabonding como estratégia pedagógica para a "desconstrução fenomenológica" em programas experienciais de educação ambiental. Belo Horizonte: Educação em Revista; V. 31; Nº01; p. 303-327; Janeiro-Março-2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000100303&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 ago. 2016.

SATO, Michele. **Debatendo os desafios da Educação Ambiental.** In I Congresso de Educação Ambiental Pró Mar de Dentro. Rio Grande: Mestrado em Educação Ambiental, FURG e Pró Mar de Dentro, 17 – 21 de maio de 2001.

_____. **Formação em educação ambiental - da escola à comunidade.** In COEA/MEC (org.) Panorama da Educação Ambiental no Brasil. Brasília: MEC, março de 2000, 5-13.

_____. **Relações multifacetadas entre as disciplinas.** In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação : formação de professores: educação ambiental. Brasília : MEC, SEF, 2002.

SAUVÉ, Lucie. **Uma cartografia das correntes de educação ambiental.** In: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel (Org.). Educação ambiental. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHNEIDER, Laíno Alberto. **Filosofia da educação.** Paraná: Ibpx, 2008.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCIELO - Scientific Electronic Library Online. Disponível em:
<<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

SILVA, Danielle Vargas. FERREIRA, Lopes. **A construção do sujeito ecológico:** uma agenda contemporânea permeada pelo passado. Revista Laborativa. v. 3, n. 2, p. 03-20, out./2014.

SILVEIRA, Eduardo. **A arte do encontro:** a educação estética ambiental atuando com o teatro do oprimido. Belo Horizonte: Educação em Revista; V. 25; Nº03; p. 369-394; dezembro-2009. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300018>. Acesso em: 12 ago. 2016.

SMITH, Alice Paige. CRAFT, Anna e colaboradores. **O desenvolvimento da prática reflexiva na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

SOARES, Ana Maria Dantas. OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. PORTILHO, Edilene Santos. CORDEIRO, Lilian Couto. CAVALCANTE, Deise Keller. **Educação ambiental:** construindo metodologias e práticas participativas. Texto disponível em:
<http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro2/GT/GT10/ana_maria_dantas.pdf>. Acesso em: 08 out. 2015.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude (organizadores). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa – ação.** São Paulo: Cortez, 1992.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. TALAMONI, Jandira Liria Biscalquini. RUIZ, Sonia Silveira. NEVES, Juliana Pereira. TEIXEIRA, Lucas André. CASSINI, Luciana Falcon. FESTOZO, Marina Battistetti. JANKE, Nadja. MAIA, Jorge Sobral da Silva. SANTOS, Helena Maria da Silva. CRUZ, Lilian Giacomini. MUNHOZ, Regina Helena. **A inserção da educação ambiental na Educação Básica:** que fontes de informação os professores utilizam para sua formação? Bauru/SP: Revista Ciência & Educação; Vol. 19; Nº 2, p. 359-377, 2013. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132013000200009&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2016.

TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA CIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2016.

TRAVASSOS, Edson Gomes. **A prática da educação ambiental nas escolas.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

TRISTÃO, Martha, Org.; JACOBI, Pedro Roberto, Org. **Educação Ambiental e os movimentos de um campo de pesquisa**. São Paulo: Anablume, 2010.

_____, Martha. **Narrativas de educação ambiental em contextos praticados, vividos e constituídos**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/252.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2016.

_____, Martha. **Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação; Vol. 18; Nº 55; Outubro-Dezembro, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000400003>. Acesso em: 12 ago. 2016.

VALENTIN, Leirí. SANTANA, Luiz Carlos. **Concepções e práticas de educação ambiental de professores de uma escola pública**. Bauru/SP: Ciência & Educação; Vol. 16; Nº2; p. 387-399; 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000200008> Acesso em: 12 ago. 2016.

VASCONCELOS, H. S. R. **A pesquisa-ação em projetos de educação ambiental**. In: PEDRINI, S. G. (Org). Educação ambiental: reflexões e práticas contemporâneas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

_____, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2010.

ZAKREVSKI, Sônia Balvedi . **Cenários da trajetória da Educação ambiental**. In:

ZAKREVSKI, Sônia Balvedi (ORG.). **A Educação ambiental na escola**: abordagens conceituais. Erechim/RS: Edifapes, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Convite Secretaria Municipal de Educação de Lajeado/RS

Prezadas Supervisoras da Educação Infantil de Lajeado- RS,

Eu, Bruna Medina Finger Arnholdt, discente do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento do Centro Universitário UNIVATES, sob orientação do Professora Dra. Jane Mazzarino, venho por meio deste convidar as Escolas Municipais de Educação Infantil de Lajeado-RS a participar da pesquisa “Educação Ambiental na Educação Infantil: as vivências com a natureza no pátio da escola”.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a potencialidade de métodos de Educação Ambiental vivencial junto à natureza na formação continuada dos professores de Educação Infantil. No decorrer do projeto, espera-se alcançar objetivos mais específicos, como por exemplo: analisar práticas e concepções de Educação Ambiental entre os professores de Educação Infantil; realizar processos de formação continuada com foco na Educação Ambiental vivencial para professores de Educação Infantil; propor a exploração dos pátios das escolas de Educação Infantil, pelos professores, como ambientes de Educação Ambiental infantil; analisar apropriações do método vivencial entre os professores participantes da pesquisa para gerar processos de Educação Ambiental e propor alternativas de adaptação dos pátios das escolas de Educação Infantil para maior aproveitamento destes ambientes nos processos de aprendizagem.

Como visto, a pesquisa prevê a organização de um programa de formação continuada gratuita sobre o desenvolvimento de práticas de Educação Ambiental vivencial através da exploração dos pátios das escolas de Educação Infantil. Sendo assim, gostaríamos de convidar as escolas municipais de Educação Infantil de Lajeado para participar do processo.

A condição para participação é que o representante da escola se comprometa em realizar cinco encontros presenciais, os quais caracterizam a primeira fase da formação continuada. Após a primeira fase, serão definidos alguns participantes para realizar a segunda etapa do programa de formação, que será organizado também em cinco encontros presenciais.

O programa de formação continuada será realizado nas dependências da UNIVATES (prédio e sala a informar posteriormente), nos dias 9, 16, 23 e 30 de março à noite e 01 de abril pela manhã.

Desde já, muito obrigada pela atenção!

Lajeado, ____ de fevereiro de 2017.

Bruna Medina Finger Arnholdt
Graduações em Pedagogia e Comunicação Social - Relações Públicas
Especializações em Ludopedagogia e Gestão Escolar – Orientação Educacional
Mestranda do PPGAD – UNIVATES
(51) 980547902/brunafinger1989@hotmail.com

APÊNDICE B – Convite Escolas Municipais de Educação Infantil de Lajeado/RS

Prezadas Colegas da Educação Infantil de Lajeado- RS,

Eu, Bruna Medina Finger Arnholdt, discente do Programa de Pós Graduação em Ambiente e Desenvolvimento do Centro Universitário UNIVATES, sob orientação do Professora Dra. Jane Mazzarino, venho por meio deste convidá-las a participar da pesquisa “Educação Ambiental na Educação Infantil: as vivências com a natureza no pátio da escola”.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a potencialidade de métodos de Educação Ambiental vivencial junto à natureza na formação continuada dos professores de Educação Infantil. No decorrer do projeto, espera-se alcançar objetivos mais específicos, como por exemplo: analisar práticas e concepções de Educação Ambiental entre os professores de Educação Infantil; realizar processos de formação continuada com foco na Educação Ambiental vivencial para professores de Educação Infantil; propor a exploração dos pátios das escolas de Educação Infantil, pelos professores, como ambientes de Educação Ambiental infantil; analisar apropriações do método vivencial entre os professores participantes da pesquisa para gerar processos de Educação Ambiental e propor alternativas de adaptação dos pátios das escolas de Educação Infantil para maior aproveitamento destes ambientes nos processos de aprendizagem.

Como visto, a pesquisa prevê a organização de um programa de formação continuada gratuita sobre o desenvolvimento de práticas de Educação Ambiental vivencial através da exploração dos pátios das escolas de Educação Infantil. A condição para participação é que o representante da escola se comprometa em realizar cinco encontros presenciais, os quais caracterizam a primeira fase da formação continuada. Após a primeira fase, serão definidos alguns participantes para realizar a segunda etapa do programa de formação, que será organizado também em cinco encontros presenciais.

O programa de formação continuada será realizado nas dependências da UNIVATES (prédio e sala a informar posteriormente), nos dias 9, 16, 23 e 30 de março à noite e 01 de abril pela manhã (as datas podem ser alteradas de acordo com as inscrições).

Desde já, muito obrigada pela atenção!

Bruna Medina Finger Arnholdt
Graduações em Pedagogia e Comunicação Social - Relações Públicas
Especializações em Ludopedagogia e Gestão Escolar – Orientação Educacional
Mestranda do PPGAD – UNIVATES
(51) 980547902/brunafinger1989@hotmail.com

APÊNDICE C - Carta de Anuência Institucional

Aceito que a pesquisadora Bruna Medina Finger Arnholdt pertencente ao Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento do Centro Universitário UNIVATES, desenvolva sua pesquisa intitulada “Educação Ambiental na Educação Infantil: as vivências com a natureza no pátio da escola” sob a orientação do Prof. Dra. Jane Mazzarino vinculada ao Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS).

A pesquisadora realizará encontros com a professora _____ previamente organizados e comunicados. Além disso, observará e acompanhará práticas que a professora irá desenvolver com sua turma. Estas observações e acompanhamentos serão registrados na pesquisa em questão.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Lajeado, _____ de 2017.

Assinatura do responsável pela instituição
Dados profissionais e contato

APÊNDICE D - Autorização de uso de imagem

Aceito que a pesquisadora Bruna Medina Finger Arnholdt pertencente ao Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento do Centro Universitário UNIVATES e orientada pela Prof. Dra. Jane Mazzarino vinculada ao Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), desenvolva sua pesquisa intitulada “Educação Ambiental na Educação Infantil: as vivências com a natureza no pátio da escola”. As práticas da pesquisa serão registradas em fotos e descrição de relatos, sendo utilizadas para fins acadêmicos.

Eu, _____,
responsável por _____,
autorizo sua participação na pesquisa bem como a utilização de sua imagem e fala.

Lajeado, _____ de _____ de 2017.

Eu, _____,
responsável por _____,
autorizo sua participação na pesquisa bem como a utilização de sua imagem e fala.

Lajeado, _____ de _____ de 2017.

Eu, _____,
responsável por _____,
autorizo sua participação na pesquisa bem como a utilização de sua imagem e fala.

Lajeado, _____ de _____ de 2017.